DOCUMENT RESUME

ED 397 624 FL 021 272

| | |
|---|---|
| TITLE | Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura (Reading and Life. Latinamerican Reading Magazine). 1990-1995. |
| INSTITUTION | International Reading Association, Newark, Del. |
| REPORT NO | ISSN-0325-8637 |
| PUB DATE | 95 |
| NOTE | 1,249p. |
| AVAILABLE FROM | International Reading Association, P.O. Box 8139, Newark, DE 19714-8139; Asociation Internacional de Lectura, Lavalle 2116, 8-B, (1051) Buenos Aires, Argentina. |
| PUB TYPE | Collected Works - Serials (022) |
| LANGUAGE | Spanish |
| EDRS PRICE | MF10/PC50 Plus Postage. |
| DESCRIPTORS | *Adult Literacy; Adult Students; Basic Writing; Elementary School Students; Elementary Secondary Education; *Literacy Education; Reading Ability; *Reading Achievement; Reading Comprehension; Secondary School Students; Second Language Learning; *Spanish; Spelling Instruction; Whole Language Approach; *Writing Instruction |
| IDENTIFIERS | International Reading Association |

ABSTRACT

This series of 24 magazines offers readings in Spanish on literacy, education problems, psycholinguistics, expository writing, and reading behavior. The magazine's editorial committee includes representatives from Colombia, Brazil, Argentina, Chile, the United States, Uruguay, Mexico, Venezuela, and Spain. Articles concern literacy issues of both children and adults. Articles appearing in these issues include: "Whole Language" (Kenneth Goodman); "Vocabulary in Elementary School" (Cecilia Beuchat); "Language in Middle and Upper Grades" (Ana Maria Kaufman); "Metacognition and Learning Strategies" (Maria Cristina Rinaudo); "New Trends in Adult Literacy" (Adelina Arrellano-Osuna); "Direct Instruction vs. Whole Language" (Jeanne S. Chall); "Strategies To Improve Reading Comprehension of High Risk Students" (Alan Crawford); "Why Is It Written with 's'?" (Elena Planas de Dietrich); "A System of Working with Portfolios in the Classroom" (Marsha Grace); "The Study of Children's Books in Spanish" (Martin Luis Guzman Ferrer); "Diversity and the Literacy Process: From Celebration to Raising Consciousness" (Emilia Ferreiro); "Recommended Books for Children and Adolescents" (Maria Luisa Crest a de Leguizamon); "Narrative Structure in Child Written Discourse: An Exploratory Study" (Alicia Vazquez de Apra, Maria Celia Matteoda); "Current Issues: The Use and Function of the Alphabet Letters in the Pre-Literacy Period" (Critical Comment); "Strategic Reasoning as a Development Factor in Written Expression and Reading Comprehension" (Julia Segueida, Guillermo Seymour); "Infant and Child Literature" (Maria Luisa Leguizamon); "The National Curriculum and the Projection of Ethnic Images: (Ronald Wilhelm); and "Acquisition of Punctuation: Uses and Knowledge in Sentence Writing" (Iuta Lerche Vieira Rocha). Other regular features include announcements, book reviews, bibliographies, and an annual index for volumes 11, 12, 14, 15, and 16.

ED 397 624

# lectura y vida

AÑO 11 - Nº 1 MARZO 1990 ISSN 0325-8637 CODEN LVIDDG

## Trastornos de aprendizaje

## Un perfil del alumno del primer grado

## Alfabetización, derechos humanos y democracia

## Lengua hablada y lengua escrita

## Lectura creativa con adultos mayores

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Janet R. Binkley

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☒ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

FL021272

BEST COPY AVAILABLE

# lectura y vida

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA

Esta es la realidad de América Latina:

**44 millones de analfabetos absolutos**

**8,5 millones de niños en edad escolar que no tienen acceso a la escuela**

**Centenares de miles de niños que desertan, que repiten y que son expulsados por la escuela**

**Profundizar la lucha por el cambio** es el imperativo del **Año Internacional de la Alfabetización. LECTURA Y VIDA, Revista Latinoamericana de Lectura,** acepta el desafío convocando a un análisis crítico y profundo de las distintas políticas de alfabetización, para ofrecer propuestas alternativas orientadas a revertir esta dramática situación.

ira

1990

# AÑO INTERNACIONAL DE LA ALFABETIZACION

ira

**Revista Latinoamericana de Lectura**
**Año XI · Número 1 · Marzo 1990**

Publicación trimestral de la
**Asociación Internacional de Lectura (IRA)**
P.O.Box 8139 · Newark, Delaware 19714
Estados Unidos

**Directora**
María Elena Rodríguez

**Consejo Editorial Consultivo**
María Elvira de Alonso (Colombia)
Laura C.A. de Athayde Sandroni (Brasil)
Berta P. de Braslavsky (Argentina)
Mabel Condemarín Grimberg (Chile)
Alan N. Crawford (Estados Unidos)
Adolfo Elizaincín (Uruguay)
Emilia Ferreiro (México)
Kenneth Goodman (Estados Unidos)
Nelson Rodríguez Trujillo (Venezuela)
Ana Teberosky (España)

**Secretario de Redacción**
Javier Mignone

**Diseño de tapa**
**Diagramación**
Ana María Piaggio

**Fotografía**
Nancy Ben, Eduardo Graffigna, Alejandra Guardianelli

**Composición y armado**
Fototipia Linfoseter S.A.

**Imprenta**
GSP Gráfica Super Press S.A.

**Redacción**
Avda. Pueyrredón 1546 · 5° · B
(1118) Buenos Aires · Argentina
Tel. 83-6731

**Dirección Postal**
Casilla de Correo 124, Sucursal 13
(1413) Buenos Aires, Argentina

**Costo de la suscripción anual**
(equivale a la afiliación a la
Asociación Internacional de Lectura)

**América Latina, Africa y Asia (excepto Japón)**
Socio individual: u$s 15
Socio institucional: u$s 30
**Resto del mundo:** u$s 30

**Aparece en marzo, junio, setiembre y diciembre**

Registro de la Propiedad Intelectual N° 38.409

Los artículos y fotografías no pueden reproducirse total o parcialmente sin la autorización escrita de LECTURA Y VIDA, Revista Latinoamericana de Lectura.
Los artículos firmados no expresan necesariamente la opinión de la Asociación Internacional de Lectura o de la Redacción de la revista.

LECTURA Y VIDA es un foro abierto para el intercambio de información sobre teoría, investigación y práctica de la lectura y escritura.

ISSN 0325-8637

CORREO ARGENTINO CENTRAL
TARIFA REDUCIDA CONCESION Nº 3.900
FRANQUEO PAGADO CONCESION Nº 1554

# SUMARIO

**Nota de la Dirección**

**Algunas premisas sociopedagógicas para un perfil del alumno del primer grado**

**Algunas observaciones sobre las relaciones entre la lengua hablada y la lengua escrita**

**Aproximación del enfoque sistémico a los trastornos de aprendizaje**

**Alfabetización, derechos humanos y democracia**

**Nuevas perspectivas acerca de la enseñanza de la lectura**

**Lectura creativa con adultos mayores**

**Libros y revistas**

**Informaciones**

**Hacia el Año Internacional de la Alfabetización Unesco**

# LECTURA Y VIDA


4

**Juan Ricardo Nervi (Argentina)**

Distintos aportes para la construcción de un perfil del alumno que inicia su escolaridad primaria dentro del contexto alfabetizador de una escuela pública democrática. 5

**Adolfo Elizaincín (Uruguay)**

Replanteo del problema de la lengua escrita como objeto de estudio en sí y en sus implicancias educativas enfocado desde su relación con la lengua hablada. 13

**Mariana Chadwick W. y Jacinta Scagliotti B. (Chile)**

Estudio acerca de la intersección del sistema familiar-escolar en los procesos de evaluación e intervención en las dificultades de aprendizaje. 17

**José Rivero H. (Perú)**

Acción regional en materia de alfabetización para enfrentar el problema del analfabetismo concebido en términos de desigualdades en el acceso al saber y al bienestar. 26

**Asociación Internacional de Lectura**

Síntesis de los resultados de investigaciones recientes acerca de los procesos de lectura y escritura y de las estrategias para su enseñanza. 34

**María Antonia Gandolfo y María Cristina Furman de Rena (Argentina)**

Taller con adultos mayores para acercar la literatura a las artes visuales y fomentar la creatividad. 37

42

44

**José Rivero H.**

La alfabetización en América Latina: un constante desafío. 47

*Con este número de LECTURA Y VIDA, **Revista Latinoamericana de Lectura**, comenzamos a recorrer el 11° año de existencia de la revista. Mucho se ha hecho en estos años en relación con la propuesta inicial de constituirnos en un canal de divulgación de los avances alcanzados por los estudiosos de la problemática de la lectura, para mejorar la calidad de la enseñanza; pero, nos queda un largo camino por recorrer para hacer más efectivas las vías de comunicación con los agentes del sistema educativo latinoamericano, para que esos logros de la investigación sean instrumentados en la práctica pedagógica.*

*El **Año Internacional de la Alfabetización**, que marca el comienzo de una década orientada a la erradicación del analfabetismo, nos pone, como organismo no gubernamental de las Naciones Unidas y consultor de Unesco en el área de la lectura, ante el firme compromiso de multiplicar las acciones tendientes fundamentalmente a revisar y reformular las políticas de lectura y escritura de la escuela y de las distintas entidades alfabetizadoras de la comunidad.*

*En estos momentos tanto la Asociación como sus filiales están estableciendo planes a corto, mediano y largo plazo, para cumplir con el compromiso asumido.*

*Nosotros, a la vez que nos encontramos organizando el Tercer Congreso Latinoamericano de Lectoescritura y una serie de reuniones anticipatorias de dicho Congreso, ofrecemos a nuestros lectores, a partir de este número, las conferencias centrales y las sesiones temáticas del Segundo Congreso celebrado en Buenos Aires, en julio de 1989. Nuestra intención fue publicar las actas del Congreso, pero la crisis económica que vive nuestro país hizo fracasar este proyecto, ya que nos fue imposible hacer frente a los costos de la edición. Por ello, y para que tanto nuestros suscriptores como los participantes del Congreso puedan contar con los trabajos presentados, los incluiremos en LECTURA Y VIDA, identificándolos con el logo del Congreso.*

*En este número no hemos podido presentar, por falta de espacio, la sección dedicado a **literatura infantil y juvenil**, pero aparecerá en los números siguientes.*

*Anunciamos que el primer boletín **La lectura en el mundo actual** va a ser distribuido, entre los socios latinoamericanos de IRA e instituciones educativas que expresen su deseo de recibirlo, en la segunda quincena de abril.*

*Agradecemos a aquellos suscriptores que nos están haciendo llegar la cuota anual, gracias a ellos LECTURA Y VIDA puede continuar editándose en esta época tan difícil.*

**LA DIRECCIÓN**



BEST COPY AVAILABLE

# ALGUNAS PREMISAS SOCIOPEDAGOGICAS PARA UN PERFIL DEL ALUMNO DEL PRIMER GRADO

JUAN RICARDO NERVI

*Pedagogo y profesor de Humanidades. Escritor. Presidente de la Asociación Argentina de Lectura.*

## Introducción

Seguramente lo que yo diga en esta disertación carezca de originalidad y se haya dicho más de una vez. El tema y el consabido problema de la lectura ha sido largamente transitado en el derrotero de la educación, aquí en Argentina, como en el resto de América Latina. Alfabetizar no ha dejado de ser una férrea consigna desde que —por distintas vías y diversificados imperativos— los países indoamericanos se propusieron la dura empresa libertaria de democratizar la cultura, en el siempre tenaz intento de zafarse de una sórdida herencia de vasallaje irremisiblemente impuesta por los conquistadores españoles y portugueses en el siglo XVI. Pero, por encima de los logros alcanzados en distintas latitudes, la consigna alfabetizadora no fue suficiente para nivelar las distinciones de clase y efectivizar la "igualdad de oportunidades" educativas preconizada en optimistas lemas. La llamada "enseñanza elemental" o primaria, esto es, la que establece la obligatoriedad escolar entre los 6 y los 14 años, sigue mostrando los baches de la inasistencia, el desgranamiento y la deserción tantas veces denunciado por investigadores y especialistas, por organismos que los nuclean y, asimismo, por funcionarios de la administración pública en materia educativa, y por algunos políticos preocupados por la persistencia del problema, entre ellos Alfredo Palacios, quien en su libro **El dolor argentino** —publicado en los años 30— consideraba que el analfabetismo es un **fénomeno social** más que un hecho esencialmente educativo. El aserto del Dr. Palacios, corroborado por sociólogos, economistas y pedagogos cuando integran en *lo social* las variables políticas, culturales y económicas, pone sobre el tapete la fragilidad de algunos supuestos que cifran en las exclusivas propuestas didáctico-metodológicas el éxito de las frecuentes campañas de alfabetización efectivizadas a lo largo y a lo ancho de América Latina.

La pedagoga uruguaya Reina Reyes recoge y glosa apreciaciones de quienes, como Jaime Abreu, al estudiar lo económico y lo cultural como valores convergentes y complementarios, afirma "que no tiene sentido establecer como meta la supresión del analfabetismo sin un programa de reformas básicas en la estructura socioeconómica y política de una nación".

No se trata de menoscabar la significación de lo metodológico-didáctico en aras de un predominio de los factores en apariencia extrapedagógicos que encierra la propuesta de Reina Reyes en su comentario al texto de Abreu. Por el contrario, el método didáctico caería en un metodismo simplista y mecánico sin el soporte obligado de los contenidos culturales que constituyen su razón de ser. Los aportes de lo socioeconómico-cultural le son esenciales a la metodología didáctica para alcanzar objetivos (y, por ende, finalidades) con sentido. La situación necesaria y conveniente abarca, de hecho, el ámbito y las dimensiones del **aprendizaje social** entendido como marco referente del **aprendizaje escolar,** tal como lo conciben Freinet, Wallon y Makarenko. El método esta allí, claro está, pero no lo es todo. Lo trasciende la fuerza expansiva de la comunicación, la suma de experiencias existenciales de **lo cotidiano**, el eterno vital de la libertad requerida para que el ser humano **quiera, pueda** y **sepa** expresarse sin prevenciones ni obstáculos. Es válida, pues, la aseveración de Luis Reissig cuando decía: "El aprendizaje de la lectura y la escritura se dificulta cuando hay en el ambiente una barrera de condiciones que no lo estimulan o lo imposibilitan...".

Nos congratulamos con sinceridad y alegría de que recientemente la Unesco haya premiado a quienes, desde nuestro Ministerio de Educación, han venido desplegando una intensa acción alfabetizadora, y hemos comprobado —en nuestros pagos pampeanos— en qué medida los logros de esta ardua empresa, por encima y más allá de los recaudos didácticos puestos en juego, cómo y cuánto ha influido en el éxito obtenido la atmósfera de convivencia y sociabilidad conformada en las aulas o espacios para desarrollar las relaciones (ya que no las clases convencionales) entre docentes y alumnos. Es probable que —aquí y allá— se hayan advertido reminiscencias metodológicas derivadas de antiguas y nuevas concepciones a su turno en boga, desde las prescripciones didácticas de Pablo Pizzurno, Pedro Berutti, Miguel Angel Menéndez, José Más (en la no repetida experiencia del diario **Crítica**) hasta el **boom** pedagógico de nuestros días, Paulo Freire con su tan difundida **Pedagogía del oprimido.** Los métodos de marcha analítica habrán alternado, sin duda, con los de marcha sintética o mechados de eclecticismo, con los ecos de silabeos y mimofonías perdidos en el tiempo.

Pero lo significativo de esta campaña reconocida por la Unesco ha sido y es —cartilla aparte en el marco de discusiones bizantinas acerca de su valimiento didáctico— la correcta interpretación de las ideas de Gino Germani cuando expresa que "el analfabetismo es la consecuencia de una determinada organización de las relaciones sociales, cuya permanencia produce también el analfabetismo por desuso...". Y, criterios metodológicos aparte, eso es lo que importa.

No por difundido —ya que ha transcurrido exactamente un cuarto de siglo desde su realización— deja de ser importante la mención de lo que podríamos denominar el "modelo cubano". En 1964, una misión de la Unesco (integrada por Anna Lorenzetto y Karel Naws visitó Cuba a fin de interiorizarse en "los métodos y los medios utilizados en Cuba con el fin de eliminar el analfabetismo". Al respecto —y aunque disponemos de amplia documentación personal— transcribimos el imparcial juicio de la pedagoga uruguaya Reina Reyes, cuya síntesis es la que sigue: "La evaluación de los resultados obtenidos se basó en tres pruebas que escalonaban las dificultades vencidas: la **prueba inicial,** la **intermedia** y la **final**. El informe oficial de la Unesco certificó la existencia, en esa fecha, de un 3,9% de analfabetos en la población de la isla. El índice más elevado en provincias fue del 5,5%. De esta manera, Cuba se situó como primer país en América Latina en materia de alfabetización. La citada misión de Unesco reconoció que la "Campaña de Alfabetización" fue una obra maestra y que "el secreto del éxito ha de buscarse en un hecho muy sencillo, muy antiguo y ajeno a todo medio técnico: **la relación humana**". Y, tal como se dice en el Informe: "Ha de buscarse en esa reacción en cadena de tipo intelectual, sentimental, psicológico, que surge cuando se establecen relaciones entre un ser humano y otros seres humanos". Por lo tanto, prosigue el Informe Unesco: "Si al evaluar esta Campaña, que fue un gran acontecimiento educativo, no se puede hacer abstracción de la evaluación política, eso se debe a que la Campaña fue también un hecho político en sí mismo, los propios resultados de la alfabetización (resultados incontestablemente positivos) no pueden comprenderse perfectamente sino en función de los objetivos sociales y culturales del país y en función del esfuerzo de promoción técnica y profesional que exigen los programas de industrialización y las realizaciones de la reforma agraria en Cuba."

Al costado de tan importante cita, no podemos menos que recordar que el nombre de la brigadista argentina que colaboró en aquella cruzada alfabetizadora —la maestra Elisa Vigo— figura en el bronce de una de las instituciones educativas donde Cuba rinde homenaje a las brigadas precursoras de 1964. Recordamos, además, que, en 1961, al llevarse a cabo las Primeras Jornadas sobre Deserción Escolar en Argentina, el menor índice de desertores se localizó en la localidad santafecina de Esperanza, donde —como lo quería su hijo dilecto, el poeta José Pedroni— la tierra (con su incipiente reforma agraria) estaba mejor repartida entre sus habitantes, dato éste que corrobora la significación que la Misión Unesco 1964, en Cuba, acuerda al éxito de la Campaña Alfabetizadora.

No es nuestro propósito rescatar del pasado más cercano o más lejano los apuntes de datistas y papelistas que trabajaron y persisten en su empeño de erradicación del analfabetismo, ese mal endémico de nuestra América que nos hace fácil presa de los usureros de adentro y de afuera. Aquel "dolor argentino" denunciado por Palacios es una **deuda interna** que duele y no cicatriza.

Alguna vez —allá por 1921— un ilustre intelectual mexicano, después de un largo periplo indoamericano en su calidad de Ministro de Educación del vasto país azteca, al detenerse en la Argentina,

reparó en el nivel de excelencia de sus maestros. A su regreso al solar mexicano, dijo el Dr. Vasconcelos (que de él se trataba), que le era indispensable a su país un millar de aquellos docentes argentinos que, de norte a sur, estaban ganando "la batalla de la alfabetización". A siete décadas de aquella optimista manifestación, lo decimos resignadamente, "la batalla" continúa, los maestros —pese a todo— no ceden en su empeño, **y saben** que no se trata solamente de una cuestión didáctica. Saben también que esa "sociedad embrionaria" o "microsociedad" (como solía denominar John Dewey a la escuela primaria) es parte integrante de la macrosociedad y su macroeducación, y es, por lo tanto, reflejo, causa y también efecto del acontecer social. De ahí que desde el primer grado de la escolaridad sistemática, el maestro da comienzo a su personal batalla de la alfabetización, asistido por los ecos precursores de aquella docencia acerca de la cual el ilustre Vasconcelos, en su libro **La raza cósmica**, afirmase que "...no hay en el continente, ni en los Estados Unidos inclusive, docentes mejor preparados que el maestro de la escuela argentina...".

La escuela primaria sigue siendo la clave de la alfabetización y lo que reza para la sociedad adulta iletrada, reza también para ella, esto es, la respuesta global que las instituciones del gobierno le vayan dando a los organismos encargados de erradicar el analfabetismo están —o deben estar— comprendidas en los planteamientos socioeconómicos, políticos y culturales comprometidos para una educación de nivel primario concebida "en democracia".

La ley que prohija nuestra educación común —hablo de la **Ley 1420**—, de haber sido cumplida como corresponde en lo tocante a la obligatoriedad entre los 6 y los 14 años, hubiese satisfecho cabalmente, en el marco de la igualdad de oportunidades, la educación para todos tantas veces proclamada y tantas veces frustrada por el oscurantismo y las falacias de ciertos gobiernos de turno. Con todo, a pesar de todo, nuestros investigadores siguen persistiendo en el árido campo de la pedagogía, nuestros maestros urbanos, suburbanos y rurales siguen **empecinadamente** multiplicando esfuerzos y fervores para que se cumpla la consigna almafuerteana de "pan y abecedario" ...Siguen nuestras escuelas primarias sin renunciamientos su tenaz, dura, penosa vigilia para cumplir con el mandato sarmientino de "hacer del país una inmensa escuela". Y allí, desparejos, tumultuosos, ajenos todavía al hábito de la convivencia, se debaten entre la perplejidad y el asombro, el temor y la duda, los niños que comienzan su escolarización y, de ahí en más, serán los alumnos de ese primer grado donde la escuela —toda ella— encara la epopeya del alfabeto. Ese grado inicial es —vale la pena repetirlo— el episodio inaugural en la conquista de la lectoescritura. Es allí, como bien lo ha expresado uno de los grandes docentes latinoamericanos, Luis F. Iglesias, "donde se evidencia con mayor nitidez el equilibrio social de cada momento de la vida nacional...". Es probable —¡quién podría afirmarlo!— que los niños que se incorporan hoy a la falange del primer grado, sean más perspicaces que nosotros, los de la década de los años 20. También es posible que los maestros de este primer grado actual estén mejor preparados que nosotros. Quién lo sabe. Pero lo cierto es que —antaño y hogaño— el primer grado sigue siendo la punta del ovillo de la escolaridad primaria más extensa, más breve o efímera, según la capacidad de retención que manifieste, en términos de calidad y eficiencia formativas, ese primer grado del nivel inicial. Al examinar algunas de las premisas que pueden constituirse en aporte para la construcción de un perfil del alumno que inicia su escolaridad primaria, y siempre dentro del contexto alfabetizador que, en el orden social, cumple la escuela pública democrática, tienden las **consideraciones que pasamos a exponer**.

Bien es, como lo predicaba Pestalozzi, como lo sabía Sarmiento, que mientras no resolvamos **la cuestión primera de la educación primaria** nos perdemos en un laberinto de sabias disquisiciones acerca de otras problemáticas relativas a otros niveles y especialidades educativas. Bien es, y a cada paso se me hace más evidente, que desde Quintiliano y Victorino Da Feltre, hasta llegar a Comenio y a Rousseau, desde siempre, hay una encrucijada hamletiana, un juego de báscula entre el ser y el no ser de esa primera instancia educativa del hombre: el grado inicial de su escolaridad primaria. Lo sé, y no de oídas. Lo sé por haberlo vivido y padecido en circunstancias adversas y en aquellas comarcas de olvido y lejanía donde el maestro suele perder el rastro de la civilización y la cultura, asediado por un sinfín de interrogantes sin respuesta. **Nada hay más complejo, más difícil**, puedo decir hoy —al cabo de más de cuatro décadas de tenaz, penoso, lento quehacer educativo— que el primer año de escolaridad. Es una experiencia **única** tanto para el docente como para el alumno. "¡Si entonces hubiera sabido lo que sé ahora...!", me dije muchas veces en un **a posteriori** irreversible. Y, sin embargo, oponía a la sapiencia del profesional de hoy la **intuición** y el entusiasmo del maestrito rural de antaño abrigando la duda de una compatibilidad posible entre una y otra. Y el desequilibrio, la incompatibilidad, subsisten. El indagador, el investigador, el estudioso maduro de ahora, encuentra en cada etapa de sus investigaciones y estudios **de laboratorio**, ratificaciones y rectificaciones de lo que llevó a cabo a golpes de intuición en aquel otro laboratorio donde el experimentalismo tenía como ámbito experiencial una poco habitable barraca por cuyas rendijas se filtraba el viento de la vida.

Permítaseme todavía una reflexión personal antes de entrar en tema: he trajinado todos los caminos de la educación, la didáctica y la pedagogía. Pero nunca, nunca, me alejé demasiado de la escuela primaria. Ahí está la clave, el "abracadabra" que abre las puertas de la gran pirámide. Y puedo repetir, con Pestalozzi en su Carta Inicial de **Cómo Gertrudis instruye a sus hijos**, que "...ahora sé, por experiencia propia, que para hacer prodigios se debe, aún con los cabellos grises, proceder de abajo para arriba...".

No me canso de incitar a mis alumnos, a mis colegas, a que, cada vez que puedan, lleven a cabo una **peregrinación a las fuentes**. Muchos se sorprenderían al enterarse de que no pocas de las "novedades didácticas" que pueblan hoy las aulas, vienen desde lejos en el tiempo. Y que han estado allí, al alcance del entendimiento puestas a su disposición a través del libro, ese aliado inseparable del docente.

Así como he citado a Pestalozzi —cuyas raíces doctrinarias pueden hallarse en el normalismo latinoamericano— apelo ahora a una cita del **Emilio** para aproximarnos a Rousseau cuando asentó esta irrefutable premisa: "El hombre no empieza fácilmente a pensar, pero, una vez que empieza no termina

nunca...". Y no es que el polémico Juan Jacobo se tuviese por original. Ya Sócrates lo había establecido en su mayéutica aplicándola a la educación en su primigenio sentido etimológico, esto es, asistir desde lo íntimo entrañable al parto de las ideas puesto que —como sostuvo el filósofo— "el hombre es un animal que tiene la funesta manía de pensar", es lícito pensar que esta "funesta manía" nos somete frecuentemente a equívocos, yerros, ambigüedades que un maestro debe evitar o corregir sin lesionar el entendimiento del alumno. Aprender a pensar es aprender a pensar rectamente. Los pensamientos afloran, se conectan, fluyen, desaparecen. Importa que el niño llegue a aprehenderlos en el instante oportuno, escogiéndolos según su significación y de acuerdo con sus necesidades e intereses. En su línea instrumentalista, ya John Dewey señalaba, en su libro **Cómo pensamos**, que "pensar es hacer", acaso en la concepción saintsimoniana de que "todo pensamiento que no se realiza es una quimera indigna del hombre". Con él, Claparède —y en buena medida George Kerschensteiner— coinciden en que "el pensamiento es la herramienta, el instrumento de la acción".

Así, dirá Claperède en **La educación funcional**, que el niño "...lejos de conformarse con conocer lo que bastaría para satisfacer sus necesidades momentáneas, desea, por el contrario, saber cada vez más: pregunta, experimenta, manipula, toca todo, supera constantemente el límite de lo necesario, inmediato, sobrepasándose a sí mismo a cada momento" (Aebli, 1973).

Tanto Claparède como Dewey, al definir al **pensamiento como instrumento de la acción adaptadora**, confieren a su pedagogía un carácter operatorio que, posteriormente, "con sus análisis psicológicos exactos, Piaget **confirmará** en lo esencial relativo a la investigación, la problemática y la construcción de la operación". En efecto, **pensar es actuar**, tal es la concepción piagetiana que supone "un juego de operaciones vivientes y actuantes" asimilando los datos de la experiencia y "sometiéndolos a los esquemas de actividad intelectual", o bien "construyendo nuevas operaciones mediante una reflexión en apariencia abstracta, es decir, operando **interiormente** sobre objetos imaginados...". **Pensar es actuar** equivale, pues, a operar interiormente. Y, dentro de este esquema dinámico, puede decirse que **aprender a pensar es aprender a operar interiormente**. De ahí la importancia de aquello acerca de lo cual "operar interiormente", es pensar y también actuar.

## El niño y su circunstancia

A remolque de estos conceptos, le compete al maestro preguntarse qué es lo que el niño trae consigo, en el nivel de su experiencia, cuando ingresa en su nivel primario y, además, qué es lo que se presume debe recibir para una formación de acuerdo con sus características biopsicosociales. En general, y siguiendo a Spranger (1985), el niño trae consigo sus "mundos propios". Como bien señala Hannoun (1972), en coincidencia con Spranger, y al reconsiderar los objetivos mismos de la escuela elemental en un vasto proyecto de renovación pedagógica, "el niño constituye, en primer lugar, un cuerpo a partir del cual aparecen, en ciertas condiciones, un psiquismo y, sobre todo, una vida afectiva", de ahí que la vida escolar deba adaptarse al niño —como a su turno lo señalaron Ferrière y Claparède— y las distintas actividades deban ajustarse a su ritmo peculiar. Este ritmo conviene a **la edad con sus particularidades** y, habida cuenta de que el niño nace, crece y se desarrolla **en sociedad**, debe entenderse que la institución **escuela** debe afirmar su índole social favoreciendo su aptitud para la convivencia. Al respecto, dice Piaget que "el niño es un ser cuya actividad principal es la adaptación y que trata de adaptarse tanto a los adultos que lo rodean como a la naturaleza misma".

El niño trae consigo, en el equipaje de sus "mundos propios", lo que podría constituir su "Yo y sus circunstancias" y, parafraseando a Ortega y Gasset, cargando sobre su Yo el ambiente con sus proyecciones afectivas, **lo regional**, con sus notas distintivas abiertas a la particularidad de los bienes formativos, y **lo nacional**, centrado en lo idiomático, lo histórico y lo geográfico con sus connotaciones antropológicas. En el nivel de su experiencia, y a partir del vínculo familiar-comunitario, el niño asume como suyo, además, el cercano ámbito laboral que percute en él por la vía parental y que es un factor preponderante en las motivaciones que sirven a la marcha didáctica de los aprendizajes. **Lo económico** está allí como el ollejo en la uva, y el niño no es ajeno a su influjo.

Si se habla de **la particularidad de los bienes formativos** no pueden omitirse algunas consideraciones preliminares en las que caben los "mundos propios" vivenciados o ya explorados —a su modo— por el niño, y también los que la escuela ayudará a explorar cuando lo estime oportuno. El tema de la regionalización —como lo especifica Pedro Roselló en una de sus teorías de las corrientes educativas— cobra especial magnitud en la obligada selección, limitación y sistematización de los contenidos. Comenzando por la lengua materna y su valor afectivo para llegar al habla local, regional y nacional, e incluyendo el bilingüismo y las formas dialectales, puede decirse que **un bien formativo** se ordena en escala axiológica al tener en cuenta, primordialmente, los usos y costumbres en que asienta una ética local ceñida a los valores morales universales, al establecer que, siguiendo la huella decrolyana que lleva de lo próximo a lo remoto, los "mundos propios" se amplían con nociones sobre la heredad natal y sus tres reinos, con la presencia del pasado que aún está presente a través de la tradición nacional y el folklore genuino, y con actividades estético-manuales que, respetuosas de lo autóctono, constituyen el embrión de una genuina cultura popular y vernácula.

La ya mencionada "circunstancia" orteguiana asimila el "mundo propio" al "mundo de raigambre" del niño. Su pequeño yo arriba con ambos mundos a la escuela: le son y le serán inseparables, fundidos como están en su subjetividad. **Al maestro** corresponderá conducir a su alumno desde el fondo de lo subjetivo a la superficie de lo objetivo, de la imagen al concepto, para alcanzar la generalización y, con ella, la captación de nuevas y profundas significaciones. Para ello deberá estar cabalmente compenetrado de las características de esa edad psicoevolutiva para que, con el indispensable tacto pedagógico, pueda comprender la naturaleza y condiciones del aprendizaje que deberá orientar cautelosamente. Pero, a la vez, su proyección hacia la comunidad doméstica, regional y nacional, le garantizará las posibilidades di-

dácticas de esa comprensión. En esa función social-cultural y docente, está toda la escuela al servicio del niño-alumno, el niño-pueblo, del niño que, sin hacer antesala en el Jardín de Infantes, ingresó directamente en el primer grado de **su escuela primaria**.

## Del Jardín de Infantes a la escuela primaria

Es bien sabido que el proceso que asegura el dominio de la lectura, la escritura y el cálculo, se verá altamente favorecido si el alumno del primer grado ha pasado previamente por el Jardín de Infantes. La significación formativo-informativa de ese paso es indiscutible. Los objetivos **de desarrollo** previstos a lo largo de las etapas de aprestamiento para un aprendizaje rápido, eficiente y seguro de la lectoescritura y la matemática, satisfacen en buena medida requerimientos que comprenden los logros a obtener en el primer grado.

Los **desarrollos afectivo-sociales** y su énfasis de la **autonomía** "dentro de un marco de relaciones de respeto mutuo entre el niño y los adultos y entre los mismos niños" como recaudo para la adquisición de una estabilidad emocional; de la **cooperación** para su coparticipación gradual en el trabajo colectivo y el mutualismo como fórmula de convivencia, tienen su correlato y continuidad en el año inicial de escolaridad primaria. Lo tienen también los objetivos de **desarrollo cognoscitivo**, a través de los cuales el párvulo adquiere **autonomía** en el proceso de construcción de su pensamiento, siguiendo los pasos previstos por Piaget (esto es, afirmación de la función simbólica, estructuración progresiva de las operaciones lógico-matemáticas y también de las operaciones infralógicas o espacio-temporales), **pasos** que lo llevarán de la mano a los aprendizajes firmes, en particular de **la lectura, la escritura y el cálculo**. Y lo tienen, por fin, los objetivos que se refieren al **desarrollo psicomotor**, mediante los que el niño desarrolla su autonomía "en el control y coordinación de movimientos amplios y finos" enderezados hacia la precisión de su accionar.

De hecho, estos objetivos no agotan el repertorio de logros previsibles. De todos y cada uno se desprenden otros de enorme relevancia para el presente y el futuro del educando como, el **desarrollo de la creatividad**, que es, a nuestro entender, la clave de todos los aprendizajes cuando se la estimula en un ambiente de libertad.

Con ese nivel de experiencia, además de la que conlleva el registro de vivencias en su "mundo propio" y asistemático en lo que atañe a educación, llega a la escuela primaria el niño proveniente de la "educación preescolar" o, como se la llama, **nivel inicial**.

En un añejo libro que data de 1925, titulado **Hacia la escuela renovada**, Decroly y Boon planteaban algunas cuestiones que servirían al menos para paliar el desorden imperante en lo que se dio en llamar "la cuestión del primer grado". Decían, entonces: "Según nuestra opinión, no hay duda alguna, y las observaciones que cada uno de nosotros ha venido realizando por más de 20 años en diversos ambientes (institutos para normales, clases para niños atrasados, escuela para niños normales), nos permiten afirmar que ya, desde ahora, y aparte de las medidas radicales inaplicables en este momento de una manera general, puede hacerse la **permanencia obligatoria en la escuela** más beneficiosa para un mayor número de escolares. Con esta finalidad —dicen los autores— proponemos una serie de disposiciones o medidas de cuya aplicación sistemática se obtendrán resultados positivos apreciables y se preparará el advenimiento de la evolución más radical que deseamos todos...".

¿Cuáles fueron las medidas propuestas por Decroly y Boon? Consistían, principalmente en:
— someter a los niños a una **previa clasificación** basada en la confrontación de los datos recogidos por las autoridades escolares y del resultado de un examen físico y psíquico;

— hacer homogéneos los grupos existentes y crear en consecuencia:
a) **secciones paralelas para los niños sensiblemente adelantados o atrasados**, allí donde el número de escolares lo permitiese, **pero agrupando solamente a los niños que pudiesen ser sometidos al mismo régimen**. Además, claro está,
b) **clases especiales para niños anormales;**
— el número de niños no debía exceder de 30 en las **clases ordinarias**, de 20 en las **clases paralelas**, y de 12 en las **clases de verdaderos anormales;**
— dispusieron examinar seriamente y sin opinión preconcebida:
a) en qué idioma debe hacerse la primera educación escolar,
b) si la enseñanza de un segundo idioma debe ser impuesta a todos los niños y a partir de la misma edad (esto con aplicación exclusiva en las regiones bilingües);
— proponían, en anticipación a algunos criterios activistas en boga, modificar el programa de manera que se tuviese en cuenta la evolución del interés, el mecanismo del pensamiento infantil, las condiciones locales y la disposición de la mayor parte de los escolares para la adopción de un programa de ideas **asociadas** y, en esa línea psicodidáctica, modificar los procedimientos de enseñanza desde el primer grado (seis años), promover la simultaneidad de la lectura y la escritura y aplicar el método de los centros de interés;
— enfatizan sus preferencias por los ejercicios prácticos y las disciplinas que favorezcan el desarrollo de la individualidad y la actividad personal.

Decroly y Boon insisten en la homogeneización de los grupos a efectos de facilitar la acción didáctica. Se preocupan por la nivelación de los retrasados sugiriendo investigar las causas del retraso escolar y corregirlas sobre la marcha. "Sería conveniente —dicen— obtener datos recogidos por las maestras de las escuelas de párvulos y aplicarlos (en las clases de primer grado) durante los primeros meses (de modo), que se convirtiesen en verdaderas **clases de observación**, hasta el momento en que fuese posible hacer una **selección racional**".

El conocimiento científico del niño es el prerrequisito de la tarea didáctica. Dicen Decroly y Boon que debe tenerse en cuenta "la evolución del interés y el mecanismo del pensamiento en el niño". Para esa época el Dr. Decroly ya habría sometido su **Método global de lectura y escritura**, a la consideración de los especialistas en pedagogía. Basada en la percepción sincrética característica del niño de 5 a 7 años, esta metodología sugiere, a la vez, la globalización de contenidos estableciendo un correlato psicoafectivo con la lectoescritura. De sus **Estudios de psicogénesis** fluyeron muchas de las ideas centrales aplicadas en los muy difundidos **Centros de Interés** que, en general, coinciden con teorías como la sprangeriana, ya comentada, y desembocan en programas centrados en unidades de aprendizaje, integrados, de núcleo básico, modulares, etc.

Hemos recurrido al testimonio decrolyano para que, retomando nuestra pregunta relativa a qué es lo que el niño trae consigo al ingresar en primer grado, advirtamos **cómo y cuánto** ha gravitado desde antaño la selección y clasificación de alumnos en la organización didáctica de la clase. Enfatizamos este aspecto, que nos parece sustancial cuando se trata de recortar acertadamente un perfil posible de ese alumno que, como ya hemos visto, a los seis años de edad no trae vacío el entendimiento y posee una preciosa experiencia socioafectiva enraizada en sus "mundos propios".

El maestro, pues, no debe considerarlo un receptáculo vacío que debe llenarse de contenidos previstos y planificados según los cánones vigentes. Debe, eso sí, tener los conocimientos fundamentales acerca del **sujeto de la educación** (su alumno, en este caso) para, partiendo de una consistente generalización científica, poder comprender el mundo expresivo de **ese** niño, esto es, su equipo reaccional, su cosmovisión ligada a **lo que trae consigo** desde afuera de la escuela. Un chiquillo de seis o siete años, ya lo hemos dicho, percibe sincréticamente **su** universo y el Universo. Para él todo está relacionado con todo "pero no de acuerdo con los conceptos adultos de tiempo, espacio y causa", como diría Piaget. Para él —a la manera gestáltica— las formas son **totalidades** y su pensamiento aprehende primero el todo que las partes. Del mismo modo, percibe antes y con más claridad, las diferencias que las semejanzas, los colores que las diferencias de formas. Podría decirse que no se detiene, pues no le resulta fácil, en las diferenciaciones más sutiles y menos visibles o audibles, "ni siente espontáneamente la necesidad de analizar las partes de un todo", si no es **conducido** (como en el polémico análisis decrolyano efectuado por Segers) a realizar esa operación mental.

El maestro tiene la obligación de saber que la motivación —basada las más de las veces en la curiosidad innata— es la dínamo del aprendizaje, y que el niño la trae, intrínseca, como un reclamo de sus vivencias e intuiciones, de sus intereses y necesidades, sin olvidar, claro está, la sabia premisa de Claparède "el interés es síntoma de una necesidad. . .". Esa perspicacia psicológica sumada a su lógica preparación profesional y académica, su dominio de las técnicas didácticas y la ya señalada proyección afectiva hacia la comunidad a la que pertenece su alumno, comportan exigencias y atributos inalienables.

Ahora bien, ¿qué es lo que se presume debe recibir el niño para su formación de acuerdo con sus características biopsicosociales? Atrás han quedado —aunque restan algunos resabios tradicionalistas— teorías como la de los **grados formales** y las **masas aperceptrices** del metodismo-intelectualismo herbartiano. En uno de sus últimos trabajos, Decroly recomendaba la **froebelización** del primer grado de escolaridad primaria, acentuando la significación formativa del juego y el juguete educativo. **Froebelizar** equivalía a desintelectualizar, a humanizar, a encauzar los intereses y a satisfacer las necesidades biológico-vitales, emocionales, sociales, espirituales del niño.

## *La opinión de Bertrand Russell*

Bertrand Russell, en **La educación y el orden social** (1944) —donde enjuicia dura y sarcásticamente el conductismo— dice que todo sería más fácil si se le preguntase al niño **qué desea aprender**. Coincide en esto con Freinet y su pedagogía autogestionaria y con Rogers y su no-directividad. Y aun con Herbert Reed, en su **Educación por el arte**. Russell —como Decroly, como Claparède— explica que si el niño previera el futuro, seguramente contestaría que desea-



BEST COPY AVAILABLE

ría aprender a ser libre. Ese aprendizaje de la libertad supone la superación de sus necesidades que, más allá de las primarias o biológicas, son algunas no siempre admitidas, como la libertad de ruido (y el consiguiente derecho al juego), la libertad de espacio vital (y la necesidad de aire libre), la libertad de vigilancia (y la necesidad de puertas abiertas), la libertad de diálogo (con el adulto, padre, madre, hermano, maestro). Las antinomias **libertad-educación-hogar** versus **escuela** e, incluso, **maestro** versus **alumno**, se insinúan, con marcado predominio de lo instituido sobre lo instituyente, a cada instante, en las reflexiones de Bertrand Russell, acaso como un eco de su formación anarquista.

Buyse (1937) es más formal, en su **pedagogía experimental** y al referirse a la base indispensable que debe recibir el alumno, esto es, las asignaturas de valor instrumental (lectura, escritura, cálculo) **necesarias** para todos los alumnos, y los "mínimos esenciales" de otras materias. Estos "mínimos esenciales" surgen del empleo combinado de investigaciones propias de la didáctica heurística que se dirigen a la búsqueda simultánea del comportamiento de los niños y sus intereses psicológicos y, a la vez, de los adultos, por las lógicas exigencias de la civilización. Este aspecto prospectivo es retomado por algunas corrientes de la Escuela Nueva cuando plantean la exigencia rousseauniana de "mirar al niño . : . pero sin dejar de ver al hombre", Raymond Buyse se remite, además —no olvidemos su condición de pedagogo experimental— a "las adquisiciones de los escolares", a través de evaluaciones estandarizadas, y también a las de los adultos, en términos de utilización práctica de las nociones escolares aplicadas a la vida, en una suerte de transferencia de los aprendizajes. Y, a remolque de sus investigaciones, formula un par de preguntas aptas para determinar el contenido de un programa "científicamente elaborado", a saber: a) ¿Qué es lo que el niño tiene **apetencia de saber** en cuanto niño, y qué es lo que **debería saber** como adulto?
b) ¿Qué es lo que el niño en las diferentes fases de su desenvolvimiento **puede** aprender con provecho?

No escapará al maestro del primer grado ni al de los sucesivos grados de escolaridad primaria (que reciben ya estructurados los contenidos e incluso el Manual de Directivas o Sugerencias didácticas para su aplicación), que la respuesta a las preguntas de Buyse puede conducir a un callejón sin salida y que la elección de contenidos en razón de su **utilidad** suele conducir al "conformismo" más que al "progresivismo" y, sobre todo, llega a frenar el afanoso motor de la creatividad infantil.

Hemos traído a cuento la problemática de los contenidos, porque creemos que en ella estriba buena parte de los obstáculos con que tropieza el alumno del primer grado. Son innumerables las voces que reclaman para la escuela primaria democrática, popular y progresista a fuer de científica, un esfuerzo mayúsculo para que no quede niño en edad escolar fuera de ella. Pero, aparte de esa incorporación de todos, la escuela pública debe mejorar las cifras de retención escolar, de suerte que debe estar dotada para retener al alumno hasta la finalización del nivel primario.

Es cierto que la deserción escolar se produce debido a factores de tipo exógeno, generalmente de orden económico-social. Pero hay también factores endógenos, como una suerte de males endémicos provocados por la propia escuela.

Al referirse a la importancia del primer grado, la profesora Castro de Amato lo califica de "filtro de la población", puesto que "aquel niño que acusa deficiencias de orden físico, psíquico o socioeconómico (y éstas se manifiestan en inferioridad de condiciones en la escolaridad común), suele quedar en el **filtro**". ¿Por qué ocurre esto? Sencillamente porque el primer grado se constituye en **selectivo**, con pautas rígidas de rendimiento. Son esas "pautas rígidas" las que exigen un esfuerzo mayúsculo, a veces superior a las fuerzas del alumno. ¿Qué solución ofrece el sistema? Las más de las veces, **repetir** el año. O, si no, integrar el numeroso contingente de los rezagados, el "grupo aparte" que requiere atención también "aparte" en una suerte de **apartheid** escolar. "Cada vez que un maestro hace repetir el grado a un alumno, lo que en verdad está haciendo es retardar su verdadera promoción social", porque, además, "cada repitente es un desertor en potencia. Cuando las frustraciones originadas por la rigidez o inadecuación del sistema, arrojan a un niño a la deserción, es la escuela quien lo limita como elemento útil". Esto es, lo condena **a priori** privándolo de la igualdad de oportunidades.

A su modo, agreguemos, es una de las tantas formas que adopta la "meritocracia", en oposición a la democracia educativa. Y no se trata de fijar cocientes intelectuales que superen el margen de los 120 para "seleccionar" a **los mejores**. Se trata aquí de que sean simplemente los contenidos los que respondan a lo que el niño desee aprender y no a lo que el maestro quiera enseñarle, se trata de que el maestro sepa lo que el alumno **puede aprender**, y no de lo que él quiera enseñarle a **machamartillo** porque así lo indica el programa. Sin una escuela que se adapte al niño, no hay niño que se adapte a la escuela. Sin una escuela que sea capaz de respetar la personalidad del niño, no habrá respeto para el maestro. No vamos a insistir en enfoques ya remanidos acerca de las tipologías docentes que suelen manejarse para identificar al maestro competente o incompetente para tal o cual grado o año. Max Marchand (1960), en su obra **La afectividad del educador: factor de eficiencia**, al plantear la relación docente-discente en términos de lo que él llama "la pareja educativa", marca fuertemente la valía de lo afectivo en el rendimiento escolar.

Y es justamente en esa instancia inicial del primer grado cuando cabe a la afectividad un papel preponderante, sobre todo para los niños que no han concurrido al Jardín. En esa relación se involucran los demás componentes de la situación didáctica, esto es, los contenidos, los métodos y los objetivos a alcanzar, desde los automatismos básicos hasta las actitudes, bienes y valores, pasando por la obligada categoría cognoscitiva sin que ello suponga cargar el acento de uno sobre otro.

Debe quedar en claro que la tendencia al cognoscitivismo es propia de la escuela de antaño, de cuño positivista, en la que el conocimiento era lo primordial. El maestro o la maestra de primer grado —que debiera ser acaso la de mayor competencia técnica de la escuela— debe recordar que el programa es tan sólo uno de sus auxiliares didácticos y no la Biblia con sus dogmas. Por lo demás, debe tener presente que el niño a los seis años tiene caracterís-

ticas comunes con los demás niños de esa edad cronológica y, fundamentalmente, posee **madurez** para el aprendizaje de la lectoescritura y el cálculo, además de otros contenidos programáticos. **Madurez relativa**, digamos. De ahí que el maestro no deba ignorar —como lo precisa la profesora Castro de Amato— por lo menos tres aspectos relativos a ella:
a) qué madurez es necesaria para iniciar el aprendizaje formal de la lectura, la escritura y la matemática;
b) cómo se manifiesta esa madurez o la falta de ella;
c) cómo se procede en los casos de inmadurez.

En su libro **¿Su hijo está maduro para la escuela?**, Ursula y Peter Lauster se apoyan en una batería de tests de maduración que pueden utilizarse con provecho en la preparación para la escuela según un programa de estímulo orientado. Se refieren a cómo ejercitar la captación de contenidos, cómo ejercitar el raciocinio, cómo ejercitar la memoria, la concentración y la imaginación, cómo ejercitar las nociones de tamaño y cantidad, las condiciones para el dibujo, la captación de formas y, por último, la habilidad manual. Por encima de la fiabilidad o no fiabilidad de los tests, y del carácter precario que les asignó Zazzó, éstos suelen dar buenos indicios y testimonios, datos significativos para establecer el grado de madurez del sujeto.

En ese sentido, **Los tests ABC** (1954) de verificación de la madurez necesaria para el aprendizaje de la lectura y la escritura, han recorrido un largo y exitoso trayecto desde su implementación en la escuela primaria según las normas de su autor, Manuel Bergstrom Lourenço Filho. Lo recordamos aquí con simpatía, por lo que nos sirvió en años idos, por su sencillez y efectividad. Las pruebas de madurez —en su cuádruple aspecto biológico-social-mental y emocional—, como lo plantean Thackray y Downing (1970) en su libro **Madurez para la lectura**, no pueden faltar en el legajo personal del alumno. En ese legajo, asimismo, deben constar las fichas con los antecedentes personales y la denominada **ficha escolar** que, como explican Angela Martínez y Alicia Lucioni en su obra **El trabajo escolar en primer grado** (1969), "debe darnos de una sola mirada, el perfil del niño".

No será fácil, como hemos dicho, recortar ese perfil y acceder a él "de una sola mirada". A lo largo de esta disertación, en un intento de síntesis tal vez no lograda, hemos creído oportuno y necesario traer a colación referencias que atañen a los "mundos propios" del **niño** que la escuela suele olvidar, omitir, o simplemente ignorar, cuando, ya en el aula, lo convierte en **alumno**. Teorías como la de **la multiplicidad de los mundos vivenciales**, priorizando el hábitat social, subyacen en nuestras reflexiones. La tarea didáctica, en cuanto es condicionada por el educando, refleja también una inquietud que trasciende la dimensión áulica del primer grado y se proyecta hacia la "misión total de la escuela primaria". ¿A qué niño nos referiremos? ¿Al de la gran ciudad o al de la aldea? ¿Al de las comunidades indígenas o al de ascendencia hispano-hablante? ¿Al de las zonas rurales o al de los ámbitos urbanos y suburbanos? ¿Al de extracción proletaria o al de clase media alta? ¿Al que proviene del jardín de infantes o al que nunca accedió a la educación preescolar? En cada caso hay variables que tuercen el trazo rectilíneo. ¿Cómo tenerlas en cuenta a todas? Es, de uno u otro modo, la problemática que debió enfrentar Alfred Binet cuando se abrieron las puertas de las escuelas de Francia a la educación para todos, obligatoria, gradual, gratuita y laica. Fue supremo su esfuerzo para clasificar a tantos miles de niños de distinta edad cronológica y mental. Lo hizo, sin embargo, creando un instrumento que, mejorado por Simon y luego por Termann y Merrill, aún es confiable.

En una amplia, amplísima generalización, y respondiéndonos a la pregunta de cómo ha de ser ese perfil del niño que ingresa en el primer grado, diríamos —con Angelo Patri— "ha de ser el de un niño que no deje de ser niño". Pero **este niño que no deja de ser niño** tiene sus características peculiares en lo que atañe a la motricidad, al pensamiento, a la elaboración del espacio y la estructuración del tiempo, a la capacidad lógica y a los conceptos cuantitativos, al juego y aun al trabajo, al desarrollo del lenguaje y de la moral, al primordial encuentro con "el otro" en el entorno social, en lo que concierne a su vida afectiva y ensamblada con la dupla interés-necesidad, y al desarrollo de su capacidad creadora en la constelación de su universo expresivo. ¿Cómo no ha de extraerse de esta **summa** de características un perfil en el que reconozcamos al niño de primer grado?

Pero el perfil no basta. No alcanza —ni con mucho— a mostrarnos de qué modo se inserta en él **la vida**. Son la escuela y el maestro los que deben perfilar su estilo didáctico en función del niño que deben formar **reteniéndolo** sin cadenas en el aula. El niño se hundirá en los confines del saber libresco y de la ciencia abstrusa si la escuela —y con ella el maestro— no cambian. El perfil se tornará gris, difuso, confuso y el alumno será **uno más** allí donde, de acuerdo con pautas estereotipadas, en vez de aprender a pensar, aprenderá a callar. A callar y obedecer. Como los robots. O como los esclavos...

---

**Referencias bibliográficas**


Aebli, Hans. **Una didáctica fundada en la psicología de Piaget.** Buenos Aires: Kapelusz.
Buyse, R. (1937) **La experimentación en Pedagogía**. Barcelona: Labor.
Castro de Amato, L. **La conducción educativa del primer grado.** Buenos Aires: Kapelusz.
Castro de Amato, L. **Los centros de interés renovados**. Buenos Aires: Kapelusz.
Decroly, O. y Boon (1925) **Hacia la escuela renovada**. Madrid: Ediciones de la lectura.
Decroly, O. **Estudios de Psicogénesis**. Madrid: Espasa-Calpe.
Downing y Thackray (1970) **Madurez para la lectura**. Buenos Aires: Kapelusz.
Hannoun, H. (1972) **El niño conquista el medio**. Buenos Aires: Kapelusz.
Lourenço Filho, M. (1954) **Los tests ABC**. Buenos Aires: Kapelusz.
Marchand, M. (1960) **La afectividad del educador**. Buenos Aires: Kapelusz.
Martínez y Lucioni (1969) **El trabajo escolar en primer grado**. Buenos Aires: CEDAL.
Patri, Angelo **Hacia la escuela del porvenir**. Buenos Aires: Editorial Claridad.
Piaget, J. **La representación del mundo en el niño**.
Russell. Bertrand (1944) **La educación y el orden social**. La Plata, Argentina: Editorial Calomino.
Spranger, E. (1958) **Espíritu de la escuela primaria**. Buenos Aires: Kapelusz.

# ALGUNAS OBSERVACIONES SOBRE LAS RELACIONES ENTRE LA LENGUA HABLADA Y LA LENGUA ESCRITA

ADOLFO ELIZAINCIN

*Director del Departamento de Lingüística de la Facultad de Humanidades - Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.*

Afortunadamente, la lingüística actual, revitalizada por las corrientes neofuncionalistas y por los estudios sobre el discurso, se ha replanteado el problema de la lengua escrita como un objeto de estudio en sí y en sus implicancias educativas.

Por su parte, algunos lingüistas, al observar esos avances en el campo de la lengua escrita, han comenzado a rever muchos aspectos del estudio de la lengua hablada la que, ahora puede estudiarse y comprenderse en forma más integral, al poder ser dialécticamente relacionada con su por así decirlo, "compañera": la lengua escrita.

Históricamente, esta revitalización era ya una obligación de la ciencia del lenguaje: las corrientes anteriores a las nombradas más arriba, no pudieron (o no quisieron) dar solución a este problema; en muchos casos, incluso, no fue ése un problema que preocupara a esos lingüistas. En aquellos momentos, los más recibidos **Manuales** de la lingüística planteaban el problema, a grandes rasgos, de esta manera: la lengua escrita es subsidiaria de la lengua hablada; el objeto de la lingüística es sólo la lengua hablada. La lengua escrita es objeto de otra disciplina, la tradicional y prestigiosa Filología.

Como dije anteriormente, esta situación ha sido ya superada. Hoy la lingüística reivindica como uno de sus objetos, con pleno derecho, la lengua escrita.

Un principio fundamental en esta moderna revaloración es el de la **funcionalidad**: dicho de otra manera, la búsqueda de respuestas a la pregunta sobre el **para qué** de un texto (oral o escrito); aun de otra manera, la búsqueda de respuestas para explicar el problema de la **finalidad**. Este punto de vista —que es legítimamente funcionalista— se opone a enfoques exclusivamente **causalistas**, en el sentido del **porqué** de un texto determinado; a grandes rasgos, sus **causas**. A la luz del funcionalismo, se privilegia el **para qué** sobre el **porqué**.

Ese **para qué** tiene consecuencias notorias en la estructuración de un texto; entre otras, y ya desde el comienzo de la actividad lingüística de un usuario, la decisión de que sea oral o escrito. Por eso suele decirse (lo que comparto plenamente) que para el (neo)funcionalismo las formas están subordinadas a la función o, en sentido más estricto, a las funciones.

Evidentemente, cumplen distintas funciones la lengua oral en comparación con la lengua escrita.

Si pensamos la "oralidad" (y su concreción, la lengua oral) y la "escriturabilidad" (y la suya, la lengua escrita) como polos de un continuo, aquélla cumple, primordialmente, las funciones propias de la interacción cotidiana, en el marco pragmático-estructural del diálogo, mientras que ésta se adecua naturalmente a la interacción más formalizada (alejada, distante; comunicación que, en principio podríamos llamar "a distancia") fuera del marco antes nombrado del diálogo.

Por otra parte, en la interacción cotidiana (la lengua oral), la comunicación se origina y desarrolla en la gran mayoría de los casos tomando como tópicos (muy cambiantes, de gran diversidad, "inestabilidad" y cambio) elementos presentes del contexto situacional. En estas circunstancias, muy a menudo, los interlocutores comparten un conocimiento común, una suerte de trasfondo pragmático que permite, entre otras cosas, que esa comunicación pueda darse no sólo por medios verbales.

Por su parte, la lengua escrita debe necesariamente "verbalizar" (en la medida de sus propias posibilidades) todo lo que en la comunicación oral no es necesariamente verbalizable (por ejemplo, signos de puntuación).

Por otra parte, y dentro de la tradición lingüística iniciada por Benveniste es importante también considerar la dicotomía enunciado/enunciación. La enunciación es el acto individual mediante el cual el hablante se apropia de la lengua, transformándola en enunciado. La lengua hablada muestra siempre las así llamadas "marcas de la enunciación" (**shifters**), es decir, indicios que marcan la existencia del momento de la enunciación; fundamentalmente, un **yo**, un **aquí** y un **ahora**. Como digo, los enunciados presentan esas marcas, lo que posibilita, en algunos casos, la reconstrucción de las circunstancias de la enunciación.

Distinguir estos dos aspectos tan importantes es de suma utilidad para una correcta consideración de las interrelaciones lengua hablada/lengua escrita, aun cuando no desarrollaré este aspecto acá.

Retomando lo anteriormente expuesto, es conveniente también enfocar el problema general que motiva este trabajo, en términos de un "lenguaje de la cercanía" y un "lenguaje de la distancia", tal como lo plantean, por ejemplo, P. Koch y W. Osterrreicher, "Sprache der Nähe-Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte" (1979). También es posible plantear la problemática en términos de T. Givón como dos modos de comunicación diferentes, un **modo pragmático** y un **modo sintáctico**. Tanto en la concepción de Koch y Osterreicher cuanto en la de Givón, ambos son formas independientes, no hay una más importante que la otra; son, simplemente, diferentes.

Podríamos acercar o relacionar el modo pragmático con el lenguaje de la cercanía y, por su parte, el sintáctico con el lenguaje de la distancia.

Por otra parte, podríamos pensar que sería relativamente fácil relacionar el modo pragmático y el lenguaje de la cercanía con la lengua oral y, a su vez, el modo sintáctico y el lenguaje de la distancia con la lengua escrita. Pero esto no es tan evidente, ni tan automático, por la sencilla razón de que no hay una sola lengua oral (hay, en realidad, estilos y aun estilos híbridos) ni tampoco una sola lengua escrita.

Volvamos ahora con cierto detenimiento a la propuesta de Givón. Para este autor, el modo pragmático (débilmente definido, más que caracterizado con cierta profundidad) presenta, entre otras; las siguientes características: un uso limitado de la morfología gramatical (comparando con la muy sofisticada que ostenta el modo sintáctico), como por ejemplo la suspensión de la distinción morfológica de casos; recursos anafóricos limitados, a diferencia de la abundante utilización del recurso en el modo sintáctico; abundancia de recursos de coordinación, en detrimento de la subordinación, más propia del modo sintáctico; utilización de estrategias de procesamiento mayoritariamente analíticas en contraste con las de naturaleza sintética propias del modo sintáctico.

Como consecuencia de lo anterior predominan en la lengua hablada procesos sintácticos transformativos (por ejemplo, topicalizaciones, reduplicación de constituyentes, etc.) que no son propias (o por lo menos, no específicamente características) del modo sintáctico.

Es decir que, en los casos más puros y representativos de ambos modos se dan estrategias que poseen más afinidad con cada uno de ellos, pero no exclusivas ya que, como dijimos antes, puede haber modos híbridos o mezclados.

El modo pragmático sería el propio de la lengua oral en la interacción cara a cara espontánea, sin planificación previa de tópicos tratados y con tomas libres de turno por parte de los participantes. Esto, desde luego, es también típico de otros comportamientos lingüísticos no del todo estabilizados (ya que pueden evolucionar hacia una estabilidad más definitoria) como el lenguaje infantil, los pidgins y criollos, o aun una lengua histórica antes de sufrir procesos de estandarización más o menos drásticos.

Esta forma de ver los procesos de comunicación, entonces, no sólo le es útil a la lingüística aplicada de la lectura y de la escritura sino a la lingüística en general en cuanto ciencia que busca comprender cómo es una lengua (o las lenguas) en base a su funcionalidad y a su devenir histórico.

Por ejemplo, dije que, en cuanto a sus estrategias de procesamiento, el modo pragmático prefiere formas analíticas mientras que el sintáctico prefiere las sintéticas. ¿Cuál es la razón para esto? Una de ellas es que el modo pragmático, de alguna manera, y desde el punto de vista estrictamente lingüístico, es más transparente que el modo sintáctico. En realidad, esto debe entenderse como una relación más directa entre las estructuras profundas y las de superficie; como una relación menos mediada por las transformaciones que pueden llegar a ser muy abundantes en el caso de la forma de comunicación sintáctica.

Es decir que la gramática (en términos transformativos) del modo pragmático es más simple que la del modo sintáctico ya que debe recurrir a reglas relativamente sencillas y escasas para explicar una profundidad. En contrapartida, la pragmática (o, mejor dicho, la descripción de la comunicación en términos de pragmática) es más compleja ya que debe dar cuenta también de todo el aparato extraverbal que acompaña a la comunicación, lo que, como ya dijimos, está ausente en el modo sintáctico.

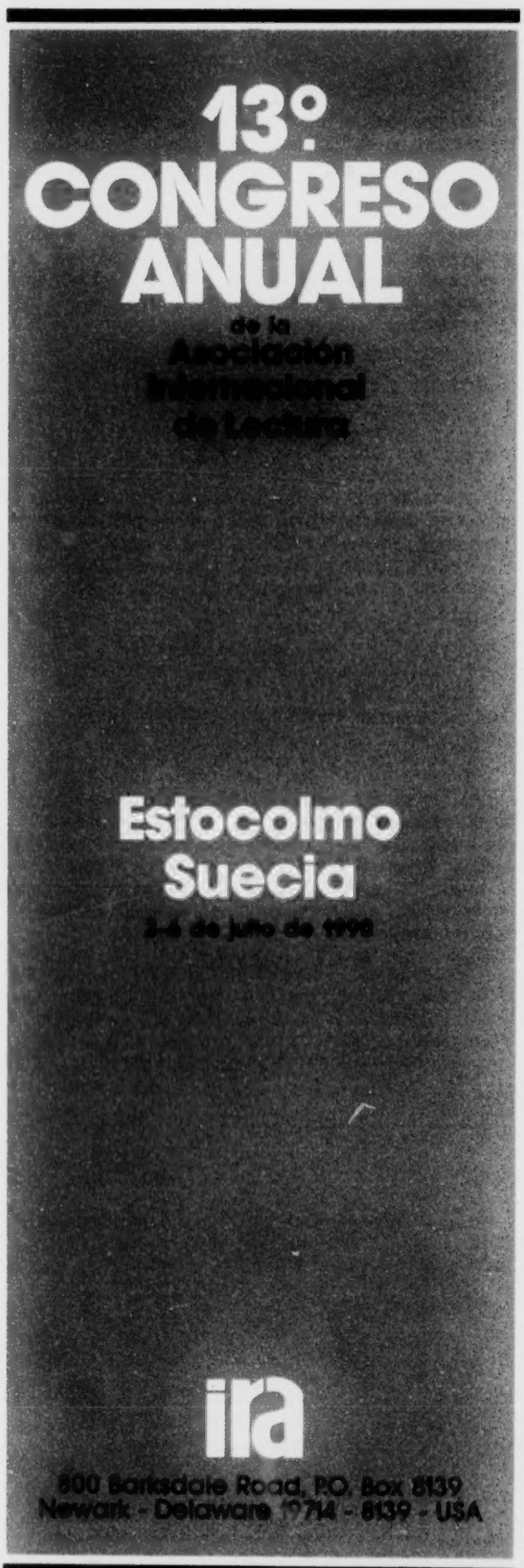
Por ejemplo, es un hecho conocido en la evolución de muchas lenguas el que, en sus estados más primitivos (preestandarizados) presenten tipologías morfosintácticas de cuño analítico y que, en su desarrollo posterior, evolucionen hacia la síntesis. Según Sapir (1956) estas corrientes de transformaciones de todo un sistema en las que juegan un papel decisivo varios tipos de factores psicológicos y sociológicos, se denominan "derivas" (**drifts**). Observando otras formas de comunicación como las citadas más arriba, se puede comprobar que esos mismos procesos también están presentes.

De todos modos, no está de más reiterar que no puede **sin más** identificarse cercanía o modo pragmático con lengua oral y lejanía o modo sintáctico con lengua escrita.

Ahora bien: un problema concreto sobre el cual quienes se dedican a la enseñanza de la lengua deberían tener claro es que, en una producción escrita de un niño o adolescente existirán siempre estrategias propias de la lengua oral, en sus diversos niveles, desde el fonológico hasta el sintáctico. Quiero decir, simplemente, que el docente de lengua debe saber cuándo una producción escrita, por ejemplo, presenta características propias de la oralidad; en consecuencia, ellas deberán ser juzgadas en sus justos términos. Desde luego, el objetivo de la educación en este campo deberá ser el de que el estudiante llegue a dominar las estrategias propias de lo escrito. Por ello, el docente evitará corregir o juzgar casos como los que comento como "malo" o "equivocado" sino simplemente como "no adecuado" para el tipo y funcionalidad de la comunicación escrita.

El docente, al corregir producciones escritas, no emitirá juicios del tipo "no se dice así" (quizá, "no se escribe así") puesto que uno de los objetivos de la educación del lenguaje, en culturas tan "archi" literarias como las occidentales urbanas, es precisamente lograr el dominio de las estrategias propias del modo de comunicación sintáctico que acá estamos identificando con la comunicación escrita. Entre otras razones, y no por cierto la de menor importancia, porque el poseer y manejar esas estrategias permiten el acceso y manejo (o por lo menos la comprensión) de los mecanismos del poder en el seno de una sociedad determinada.

Pasemos ahora a algunos ejemplos prácticos de la irrupción de la oralidad en un texto escrito (una carta del General Rivera a su esposa, de 1839), no sin antes detenernos en cuatro ejemplos tomados de la lengua oral, en los que aparecen el procedimiento que llamamos de topicalización, es decir, la estrategia (discursiva) que consiste en hacer caer la atención, (enfatizándolo) sobre un constituyente del enunciado.



(1) "Yo, una de las cosas que a mí me angustiaron"
(2) "El, ahí enfrente, yo lo vi, le dieron ayer la plata"
(3) "Sevilla, llegué para el fin de la fiesta"
(47 "Ella, al final aparece la plata"

Como se puede ver, enunciados de este tipo pertenecen inequívocamente a la lengua oral (modo pragmático, lenguaje de la cercanía) ya que, entre otras cosas, su comprensión es casi imposible de no mediar un conocimiento del contexto lingüístico y situacional en los que aparecen. El modo sintáctico o lenguaje de la distancia, en su concreción como lengua escrita en su forma más sintomática, seguramente utilizaría formas y organizaciones distintas para transmitir estos contenidos.

La carta de Rivera antes citada es un hermoso ejemplo de estrategias de la oralidad irrumpiendo en una lengua escrita de gran espontaneidad y familiaridad. Evidentemente, Rivera no conocía las formas propias de la lengua escrita debido a su escasa escolaridad y cuasianalfabetismo. Debo destacar aun, que estas formas de lengua escrita, con abundantísimas mezclas de lo oral en los niveles fónico y morfosintáctico, caracterizan también la escritura de niños y adolescentes que están en vías de adquisición de las estrategias propias de la lengua escrita.

En un fragmento de su carta, dice Rivera: (mantengo la grafía original) "Lallave dela gaveta del fuerte que pregunto el Sr.P.te la tiene Ellauri supongo q.e ya ce la vra entregado alli avia en la gaveta una porcion de cartas dile a Ellauri q.e te las entrege y guardalas".

Entre el autor y el destinatario de la carta, su mujer, hay un trasfondo pragmático compartido, creado por las obvias relaciones y conocimiento mutuo y, además, por las cartas de ella que él contesta con ésta; todo junto forma ese universo en el que ella y él interactúan, acá, por escrito (él está en campaña militar en el interior del país), como podrían haberlo hecho verbalmente.

Por todo esto, y continuando el diálogo comenzado en las cartas de ella, el tema del párrafo anterior ("la llave de la gaveta del fuerte") se topicaliza apareciendo en primera posición. Es como si, con recursos propios de la lengua escrita dijéramos: "Con respecto a/en relación a la llave . . .", donde usamos topicalizadores propios de la lengua escrita en el polo máximo del modo sintáctico o lenguaje de la distancia.

También puede observarse que la subordinada "que preguntó . . ." aparece también estructurada en la forma típica del modo pragmático, de la oralidad, con el nexo simplificado en "que", reforzado aun con la duplicación pronominal del tópico ("la llave . . . la tiene Ellauri").

En "alli avia en la gaveta una porción de cartas", se observa que "gaveta" integraba el tópico general "la llave dela gaveta del fuerte". Al enfocar una parte del tópico, pasa a ser un locativo, referido primero con el deíctico "allí" retomado posteriormente en forma plena en "en la gaveta".

No todo sin embargo es estrategia de la oralidad. Por ejemplo, la mención pronominal a las cartas en ". . . que te las entregue y guardalas" es propio de la lengua escrita; sin embargo, el "error" de concordancia (que se hace con "cartas" y no con "montón") es propio de la lengua oral.

En el extremo "lengua escrita" (modo sintáctico, lenguaje de la distancia) del continuo cuyo otro polo es la "lengua oral", el mismo contenido, presumiblemente, podría haberse codificado así: "Ellauri tiene la llave de la gaveta del presidente sobre la cual preguntó el Señor Presidente; supongo que ya se la habrá entregado. En la gaveta habla una porción de cartas; dile a Ellauri que te la(s) entregue y guárdala(s)".

Oralidad y escriturabilidad; modo pragmático, modo sintáctico; lenguaje de la cercanía, de la distancia: formas complementarias y no excluyentes (salvo en sus casos más puros y paradigmáticos) de la construcción del sentido a través de medios fónicos o gráficos. Como en tantos otros fenómenos propios del lenguaje y del comportamiento verbal, es mejor visualizar este problema como un continuo en el que, al movernos por él, vamos pasando en forma gradual de un estadio a otro, progresivamente más puros, a medida que nos acercamos a los polos correspondientes.

---

## Notas

1. El autor agradece especialmente a Serrana Caviglia, Mirta Groppi y Marisa Malcuori una serie de sugerencias y materiales que han tenido a bien ofrecerle para redactar estas "observaciones".
2. En: **Romanistisches Jahrbuch**: 36, 15-43.

## Referencias bibliográficas

Givón, T. (1979) **On understanding Grammar**. Nueva York: Academic Press, 222 y sigs.
Sapir, E. (1956) **El lenguaje**. México: FCE, México, cap. VII.



19

# APROXIMACION DEL ENFOQUE SISTEMICO A LOS TRASTORNOS DE APRENDIZAJE

MARIANA CHADWICK W.
JACINTA SCAGLIOTTI B.

*Psicólogas, docentes de la Pontificia Universidad Católica de Chile.*

El presente trabajo constituye un intento de enfocar los trastornos de aprendizaje, a la luz de la teoría de sistemas. En primer término, comprende un encuadre teórico referido a conceptos generales relativos a la teoría de sistemas, a los trastornos de aprendizaje, en cuanto impactan y son impactados por la familia que los contiene y al rol de la interacción social en la construcción del conocimiento, destacando los aportes de Feuerstein y del C.R.E.S.A.S. al respecto. En segundo término, se presentan investigaciones centradas en la descripción y análisis de patrones típicos disfuncionales y funcionales, en familias de niños con trastornos de aprendizaje, en relación con su estructura, adaptabilidad-cohesión y comunicación. Por último, desde la perspectiva sistémica, se incluye el concepto de intersección sistema familiar-escolar, en los procesos de evaluación e intervención en los trastornos de aprendizaje.

## Encuadre teórico

Desde una perspectiva sistémica familiar, los problemas académicos de un niño se ven entrelazados con las interacciones familiares. El niño es un miembro activo de muchos sistemas activos e interconectados, que incluyen a la familia y a la escuela.

Se definen a continuación conceptos básicos relativos a la teoría de sistemas, a los trastornos de aprendizaje y al rol de la interacción social en la construcción del conocimiento.

### *Teoría de sistemas*

La teoría general de sistemas, en su conceptualización moderna, surgió en forma simultánea en diversos campos. Comenzó a desarrollarse en el primer cuarto de este siglo, en las ciencias biológicas, pasando a ser compartido por todas las ciencias, incluyendo matemáticas y sociales.

La concepción de esta teoría "per se" fue enunciada originalmente por Ludwig van Bertalanfly en el Seminario de Filosofía Charles Morris, en la Universidad de Chicago (1937), como subproducto de su trabajo en biología.

Sus raíces están relacionadas con la hasta entonces muy marcada tendencia de las ciencias hacia la especialización y aun cuando esta teoría no pretende rebatir esa tendencia, hace sí un llamado a un enfoque global e interdisciplinario. Esta teoría considera que los fenómenos se producen no en un esquema lineal causa-efecto, sino en un esquema circular, debiendo así ser enfocados en su interacción e interrelación. El enfoque analítico y determinista de los fenómenos, que comporta la excesiva especialización, lleva además al reduccionismo, eliminando con ello la idea de propósito en la conducta de los sistemas vivientes. En el enfoque sistémico en cambio, se reconoce la presencia en el organismo viviente, de una conducta dirigida por un propósito o meta. Bertalanfly señala: "no puede concebirse a un organismo vivo, por no hablar de la conducta y la sociedad humana, sin tomar en cuenta lo que en diferente forma y muy libremente se ha llamado adaptabilidad, existencia de propósito, búsqueda de metas y similares".

A la luz de este enfoque, todo organismo y como tal la familia, es un sistema; esto es, un cierto número de componentes en interacción mutua.

A continuación se describen algunos conceptos básicos de la teoría de sistemas y su aplicación al sistema familiar, esto es: características de un sistema, relación jerárquica de los sistemas, estructura del sistema familiar, procesos del sistema familiar y funciones de la familia.

### Características de un sistema

Un sistema posee las siguientes características:
— es una complejidad organizada, lo que implica una interacción dinámica de muchas variables y lo que en su interior sucede, no se explica por la suma de las propiedades o modos de acción de los componentes, tomados en forma aislada;
— puede ser abierto o cerrado, pero de hecho los organismos vivientes son sistemas abiertos que intercambian energía o información, al menos en algún grado, con su ambiente;
— tiene límites, lo que se refiere a la región que separa a un sistema de otro y cuya función es filtrar o seleccionar lo que entra y sale de él, en términos de energía, materia e información; los límites de un sistema abierto, como la familia, son semipermeables;
— tiene flujos de entrada, elaboración y salida: el sistema recibe y deja entrar información desde el exterior, la elabora en su interior y deja salir parte de ella hacia el exterior, en una constante comunicación con su ambiente;
— se retroalimenta: a través de un proceso de medir lo que entra y sale de él, recibe retroalimentación y así tiende a mantener un estado de equilibrio, para poder crecer y desarrollarse y a su vez adaptarse mediante la diferenciación;
— tiene una meta o finalidad: crecer.

### Relación jerárquica entre los sistemas

Todos los sistemas tienen una relación jerárquica con sistemas mayores o menores del campo ambiental y por lo tanto todo sistema es parte de un subsistema y/o de un suprasistema.

A su vez, dos o más sistemas tienen una relación de conjunto y se benefician mutuamente debiendo también considerarse que los suprasistemas si bien se desarrollan a partir de los subsistemas, paulatina y gradualmente adquieren control sobre los subsistemas.

### Estructura del sistema familiar

Un sistema debe tener una estructura, tanto para sobrevivir como para cumplir sus metas y funciones. Como en todos los sistemas sociales, la estructura de la familia es la organización de sus relaciones.

Esta estructura de relaciones en la familia viene a corresponder a los diversos subsistemas familiares: el subsistema marital, el subsistema padres-hijos, el subsistema hermanos, siendo por cierto cada individuo un subsistema en sí.

Teóricamente, el grado en el cual las funciones de la familia pueden ser cumplidas adecuadamente, dice relación con la calidad de los límites de los subsistemas: si los límites son poco permeables, el sentido de la familia disminuirá y los miembros de ella no se ofrecerán suficiente apoyo (familia desligada); si los límites son demasiado permeables los subsistemas no tienen suficiente autonomía para cumplir sus funciones (familias aglutinadas).

### Procesos del sistema familiar

La estructura de la familia se manifiesta a través de los procesos que en ella se dan; entre éstos se destacan la comunicación, los roles, las normas y el control.

— La comunicación es el vehículo interpersonal primario para el intercambio entre los subsistemas familiares. Cada familia tiene un sistema propio de modelos de comunicación, que influye fuertemente en la conducta de sus miembros. En este importante proceso de intercambio que es la comunicación cabe recordar algunos "axiomas" relativos a la misma (Watzlawick, 1973):
* es imposible no comunicar;
* en la comunicación hay niveles de contenido y niveles de relación;
* hay una comunicación verbal, referida a un código de palabras ya establecido (comunicación de tipo predominantemente digital) y paralelamente existe una comunicación no verbal expresada a través de posturas, tono de voz, etc. (comunicación de tipo predominantemente analógico);
* los hechos pueden ser "puntuados" de muy diversas maneras: lo que para uno A es causa, para el otro, A es efecto y así sucesivamente;
* hay una interacción en la comunicación de tipo simétrico y otra de tipo complementario.

— Los roles son usados como proceso para ordenar la estructura de relaciones dentro de la familia: mientras más claros estén los roles de cada uno de los miembros, más claro y expedito va a resultar su funcionamiento.

— Las normas son imposiciones definidas para garantizar que se viva a la altura de los roles y son la expresión observable de los valores de la familia y/o la sociedad.

— El control hace referencia a los mecanismos que regulan el funcionamiento interno del sistema y sus

relaciones con el medio ambiente. Su finalidad es la preservación del sistema como tal, lograda a través de equilibrar dos tendencias: la mantención y el cambio.

### Funciones de la familia

A todo lo anterior, subyacen como condición "sine qua non" las funciones propias e inherentes a la familia que, en términos de Ackerman (1977) dicen relación con: - necesidades básicas de supervivencia; - satisfacción de encuentro social; - desarrollo de una identidad personal; - formación de roles sexuales; - capacitación en roles y responsabilidades sociales; - cultivo del saber.

Cabe así destacar que, las funciones, estructuras y procesos familiares están vitalmente interrelacionadas.

## *Trastornos de aprendizaje*

Los niños con trastornos específicos del aprendizaje (T.A.) son aquellos niños que tienen dificultades para seguir un ritmo normal escolar y no presentan retardo mental, ni deficiencias sensoriales o motoras graves, ni deprivación sociocultural o trastornos emocionales como causa primaria de sus problemas escolares. Se relacionan con disfunciones en procesos psiconeurológicos básicos para el logro de determinados aprendizajes, disfunciones cuyo origen puede ser de tipo hereditario o adquirido. Junto a estas disfunciones "endógenas", cabe destacar que no hay duda de que la calidad de la interacción, ya sea social o familiar, afecta significativamente el desarrollo cognitivo y el aprendizaje. A su vez, la presencia de un niño con dificultades de aprendizaje afecta la interacción y la estructura de su familia.

### Atribuciones

Respecto de los niños con T.A., cabe destacar que una de las atribuciones que ellos se asignan con gran frecuencia (Jacobsen, 1986) es la de falta de habilidad generalizada para asumir los fracasos y los éxitos.

Los niños con T.A. plantean la falta de esfuerzo y la falta de habilidad como causa explicativa de sus fracasos, lo que no es tan frecuente en los niños sin T.A., quienes se muestran más dispuestos a "aceptarse" con naturalidad. Es así que los niños con T.A. se ven limitados para llegar a una justa valoración de sí mismos; incluso reducen sus sentimientos de autoestima asociados con sus éxitos y/o buen rendimiento.

### Familias de niños con dificultades de aprendizaje

Según estudio de Furhmann, et als. (1985) las familias en que un hijo presenta T.A., comparadas con un grupo control de familias de niños sin T.A., presentan:
— un menor equilibrio intrapareja;
— un menor desarrollo interno del subsistema conyugal;
— una menor interacción parental en el subsistema hermanos;
— un mayor desarrollo interno del subsistema hermanos.

La familia del niño con T.A. en relación con la familia de niños sin problemas necesita más tiempo para tomar una decisión (Peck y Stackhouse, 1973) lo que estaría indicando una falta de habilidad para la resolución de problemas.

Aun cuando no se pretende considerar la presencia de un T.A., como una desventaja severa, de acuerdo a Mahoney y Powell (1988), el estilo de interacción de los padres de niños con handicap, tiende a ser más directivo y menos respondente que aquel de los padres de niños sin handicap.

### Situaciones de crisis

Margalit (1982) señala que las familias con niños que presentan T.A., encaran varias crisis:
1. el shock inicial que ocurre con el diagnóstico;
2. la crisis de valores personales: el niño con T.A. resulta "inaceptable" para la jerarquía de valores de los padres;
3. la crisis de la realidad diaria, en el manejo de este niño.

La forma de resolver estas crisis de parte de la familia, comporta significativas consecuencias para ésta y el niño mismo.

Siguiendo las palabras de Mc Loughlin (1985) "la percepción y aceptación de las dificultades de aprendizaje de un niño, de parte de su familia determinan en forma importante el éxito de los programas de apoyo, incluyendo los programas educacionales".

Las percepciones de personas significativas incluyendo los padres y otros miembros de la familia afectan la motivación y el concepto de sí mismo, del niño con T.A.



22 BEST COPY AVAILABLE

Stone (1981) encontró que el concepto de sí mismo de los niños con T.A. estaba asociado con las expectativas de los padres y las actitudes de la familia; los niños con T.A. y con bajo concepto de sí mismos perciben a su familia con una visión negativa de ellos.

Respecto de la crisis de la realidad diaria en el manejo de este niño, diversos autores señalan que cuando un niño es visto como "especial", sea cual fuere la razón para ello, existe un alto riesgo de instalar en él una conducta de "tirano".

El síndrome del niño tirano se relaciona en su aparición, con una serie de patrones de interacción familiar. Estos se caracterizan por un "continuo dar en el gusto" a los deseos del niño, de parte de todos los miembros de la familia, con lo que el niño se transforma en el miembro con más poder de ésta, desarrollando un sentido de total omnipotencia.

Los diagnósticos o las etiquetas aplicadas a un niño, parecen producir tiranos con gran frecuencia. Hay un diagnóstico que aparece especialmente riesgoso en este sentido, cual es el de niño con déficit atencional o con T.A. En este último caso, los padres frecuentemente focalizan su preocupación sólo en los problemas que su hijo debe enfrentar a diario, dada su dificultad para leer o hacer tareas o realizar determinadas actividades. Desafortunadamente, los maestros suelen asumir la misma actitud que los padres.

Es crucial para prevenir el desarrollo de una conducta de tirano, que al diagnosticar a un niño se esté seguro que este diagnóstico no será usado como una excusa para su conducta.

## *Interacción social y conocimiento*

En la construcción del conocimiento la interacción social juega un rol fundamental. Es así como se analizan a continuación los aportes al respecto de Feuerstein y del C.R.E.S.A.S.

### Aportes de Feuerstein

Para los fines de este artículo se focalizan los aportes de Feuerstein (1980) en la función mediadora de la familia nuclear. El autor plantea que las diferentes manifestaciones de retraso cognitivo, entre los cuales se puede incluir los T.A. se deben enfocar desde el fenómeno de la deprivación cultural. Este término lo define operacionalmente como un estado de reducida modificabilidad cognitiva del individuo al ser expuesto en forma directa a una determinada estimulación. Las distintas expresiones de deprivación cultural tienen como elemento central la falta de experiencia de aprendizaje mediatizado (E.A.M.). Para aproximarse al concepto de E.A.M. a continuación se describen brevemente los siguientes aspectos planteados por Feuerstein: concepto de E.A.M., y características de la E.A.M., determinantes distales y aproximales del desarrollo cognitivo, barreras de la E.A.M.

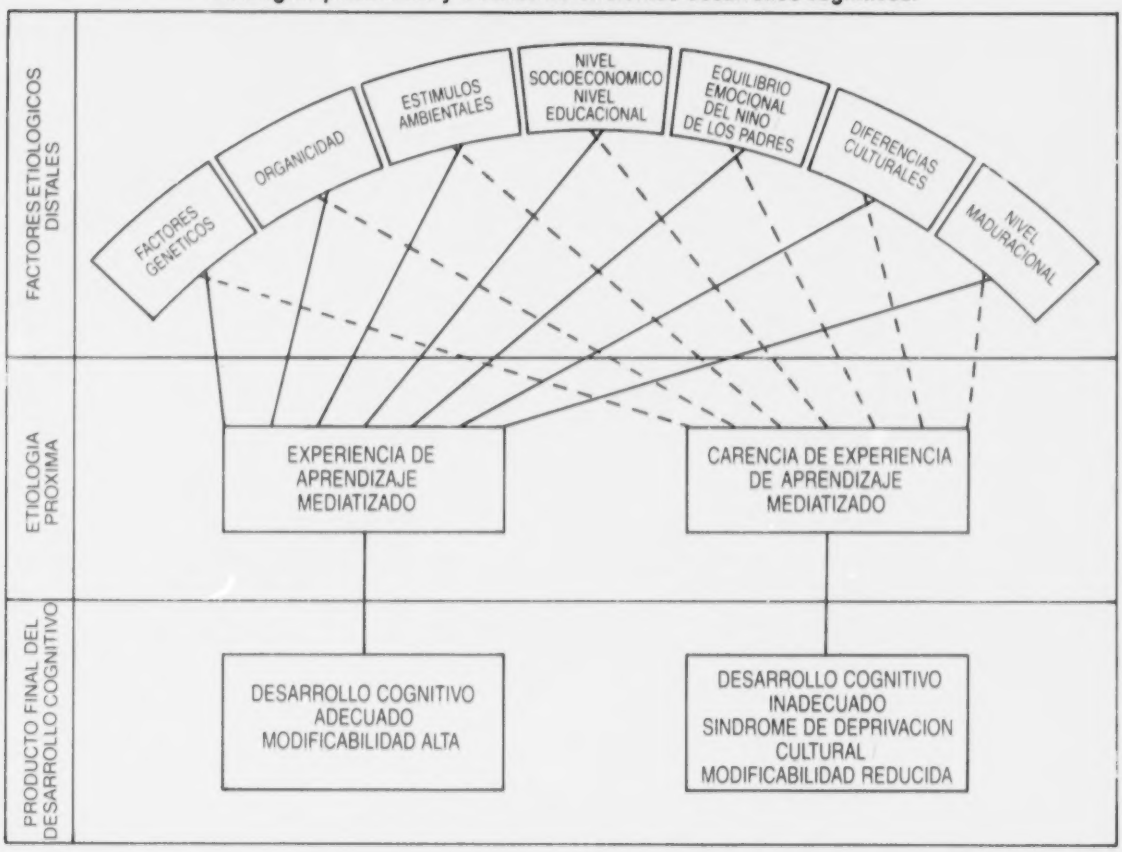
— Concepto de experiencia de aprendizaje mediatizado (E.A.M.). El desarrollo de estructuras cognitivas en el organismo es producto de dos modalidades de interacción entre el organismo y el ambiente: exposición directa a los estímulos y aprendizaje mediatizado. Cabe destacar aquí la estrecha relación de los planteamientos de Feuerstein y la teoría de sistemas, puesto que en ésta no se concibe un mensaje sin considerar simultáneamente al receptor y emisor de él. Por el E.A.M. se entiende cómo los estímulos del ambiente son transformados por un agente "mediador", generalmente los padres, los hermanos y/o las personas cercanas al niño. Este mediador, orientado por sus interacciones, su cultura, su carga emotiva, selecciona y le organiza al niño los estímulos que lo rodean: se los encuadra, filtra y etiqueta. El niño adquiere así, patrones de conducta y estrategias de aprendizaje que se convierten en ingredientes importantes en su capacidad de ser modificado por la exposición directa a los estímulos. Es interesante ver la congruencia de este hecho con los resultados de la investigación de Furhmann (1986) en que las familias que contienen un niño con T.A., muestran una menor intervención del subsistema padres en el subsistema hijos, con una consecuente menor posibilidad de cumplir con el rol de mediador.

Así, como el enfoque piagetiano se puede conceptualizar con la fórmula estímulo, organismo, respuestas (E.O.R.), la teoría de la E.A.M. se puede expresar con la fórmula E.O.H.R., en la cual un factor humano (H) se interpone entre el estímulo y el organismo.

— Características de la experiencia de aprendizaje mediatizado. La E.A.M. representa una interacción entre el niño y su ambiente. Esta interacción, está marcada por la necesidad cultural de cada generación, de moldear la estructura de la conducta de generaciones sucesivas, transmitiéndoles dimensiones del pasado, presente y futuro de su cultura. La transmisión de la cultura, a través de las generaciones, es principalmente una función de la familia nuclear, pero depende también de otras instituciones de la sociedad. Los rasgos distintivos de la E.A.M. son:
* la naturaleza trascendente de la interacción mediatizada: cuando una madre da instrucciones verbales que trascienden la función imperativa, incluyendo explicaciones y generalizaciones, sus efectos serán perceptibles en el enfoque de la realidad del niño;
* el rol del contenido en las interacciones mediatizadas: la E.A.M. no depende directamente del tipo o contenido del aprendizaje; para desarrollar una determinada estructura cognitiva subyacente, el niño debe aprender a secuenciar una serie de elementos en el espacio y en el tiempo, a disociar los medios del fin y a realizar un pensamiento anticipatorio;
* la transmisión verbal es la modalidad de mediación preferida con relación a los procesos mentales superiores; sin embargo, el gesto, la mímica y la conducta en general, pueden ser tan intensos, en tanto instrumentos de mediación, como el mismo lenguaje verbal.

— Determinantes distales y proximales del desarrollo cognitivo. Los factores etiológicos distales incluyen variables tales como organicidad, factores genéticos, niveles de estimulación ambiental, equilibrio emocional del niño o los padres y status socioeconómico. Si uno de estos factores es deficiente puede, pero no necesariamente, conducir a un desarrollo cognitivo inadecuado. Por otra parte, el delimitante proximal es una exposición reducida a una E.A.M. y su resultado es un retraso del rendimiento. La E.A.M. constituye la expresión teórica de la creencia de reversibilidad de los procesos cognitivos deficientes bajo determinadas condiciones de intervención. La relación entre los determinantes distales y proximales del desarrollo cognitivo diferencial se presenta en el cuadro siguiente:

**Etiologías proximales y distales de diferentes desarrollos cognitivos.**




— Barreras de la E.A.M. Las barreras que se describen a continuación se refieren a la relación de la familia nuclear con otros sistemas sociales y con el funcionamiento en el interior de ella.

— Desligamiento del pasado: la falta de E.A.M. puede ocurrir en algunos grupos por motivos de tipo ideológico. Así es como el desligamiento del pasado puede ser producto directo de una ideología que se circunscribe al presente inmediato. Los padres hacen un esfuerzo consciente para darle a sus hijos plena libertad y autonomía de crecimiento. A menudo estos niños presentan un sentimiento de falta de eslabones y de incapacidad de relacionar sus experiencias de una manera fluida e integrada.

— Relación padre-hijo perturbada: cuando los lazos afectivos entre padre e hijos están ausentes o perturbados, el principio energizador de la E.A.M. se desvanece. Sin embargo, es un error creer que los lazos afectivos adecuados constituyen una condición suficiente para asegurar el desarrollo cognitivo. P.e., una relación madre-hijo puede ser muy intensa, pero no poseer un carácter de interacción mediadora por el exceso de proximidad psicológica; no proporciona la distancia necesaria para la diferenciación de los individuos.

— Barreras desde los padres: a menudo, si un niño de una familia que funciona normalmente tiene un rendimiento inferior al que se espera de él, se concluye prematuramente que debe existir un determinante endógeno. La confirmación de la base endógena de las deficiencias del niño sirve para oscurecer el rol crítico de la relación entre ese niño y sus padres. Cuando a los padres se les proporciona el apoyo adecuado, ellos pueden reconocer sus reacciones aversivas hacia un determinado hijo en una temprana edad. Es probable que estos sentimientos, de parte de los padres, hayan producido una restricción en la relación y las interacciones se hayan limitado a lo que es estrictamente necesario.

— Barreras desde los hijos: por otra parte, debido a factores neuropsicológicos o a determinadas condiciones de salud, el niño puede presentar una disminución en su capacidad de responder a los intentos mediadores de sus padres. Tales reacciones pueden producir un sentimientos de no ser necesitados por su hijo, que a su vez los condiciona a reducir el cuidado hacia él.

**Aportes del C.R.E.S.A.S.**

El equipo del C.R.E.S.A.S. (Centre de recherche de l'éducation especialisée et de l'adaptation scolaire) plantea como factor determinante en el acceso del aprendizaje, la interacción social.

La interacción contribuye a la construcción del conocimiento, cuando provoca una actividad en los participantes. Esta actividad genera aprendizaje, si encuentra una realidad que le resista produciéndose una acomodación, una diferenciación de los esquemas, conocimientos y "saber-hacer" adquiridos.

El énfasis en las interacciones sociales según los autores, no desvaloriza las actividades individuales tales como la explicación, la creación, la lectura y la escritura.

Para originar aprendizajes nuevos, una interacción debe obligar a cuestionar las certezas, a sobrepasar las contradicciones, a negociar con los adversarios. Las interacciones educativas corresponden entonces a una clase bien definida de situaciones entre las cuales se pueden mencionar:
— la concertación de una acción colectiva;
— la coordinación de puntos de vista;
— una cooperación intelectual en la resolución de un problema difícil.

Estas situaciones tienen en común el exigir comunicaciones, negociación; obligan a los participantes a explicitar lo que para ellos está implícito, a sobreponerse a los conflictos cognitivos. Se podría considerar así la construcción del conocimiento como un proceso de "co-construcción".

El rol del profesor es fundamental para fijar que las reglas del juego permitan a las interacciones sociales tener valor educativo, especialmente para los niños con riesgo de fracaso escolar; estas reglas pueden ser explicitadas y negociadas. Una de las interacciones más educativas en un grupo es la que se refiere a la discusión de las reglas mismas del funcionamiento del grupo. Por analogía con lo que los lingüistas llaman "meta-comunicación" se podría hablar de "meta-interacción" y de sus reglas.

— El análisis de las observaciones de aprendizaje permitió al C.R.E.S.A.S. elaborar el concepto de "interacciones simétricas" en oposición al de "interacciones asimétricas". En este enfoque se califica como relación simétrica el modo de comunicación donde cada uno de los participantes contribuye activamente a la tarea en común: las acciones de uno completan de alguna manera la de otros. Las interacciones simétricas entre los niños se explican, en parte, por las competencias similares. A su vez, las relaciones asimétricas reflejarían una estructura de autoridad que implica dominación-sumisión. En la sala de clases, donde el conocimiento se transmite en función de un programa, la naturaleza de la interacción adulto-niño puede aproximarse a este modelo, limitando la motivación y la participación activa de los alumnos.

Los resultados de las "investigaciones-acciones" del C.R.E.S.A.S. ponen en evidencia, que es posible transformar las relaciones asimétricas entre educadores y niños.

Las intervenciones de tipo educativo son indispensables, la diferencia estaría centrada en que la información y la explicación del educador se integran a los problemas que plantean los niños.

Este mismo enfoque de investigación-acción ha permitido afirmar que, cuando las acciones educativas se encuadran en una óptica constructivista e interaccionista, se está trabajando en pro de la pedagogía del éxito.

## Investigaciones

A continuación se presentan los resultados de investigaciones que constituyen intentos de descripciones de patrones típicos característicos de familias con niños con T.A., con relación a estructura familiar, adaptabilidad y cohesión familiar y comunicación familiar desviada.

### *Estructura familiar*

En relación con la estructura familiar se describen brevemente las investigaciones de Perosa (1981), y Fuhrmann et als. (1986).

— **Perosa** (1981) aplicó el modelo de familia psicosomática de Minuchin al funcionamiento de familias con niños con T.A. Este modelo plantea que una disfunción fisiológica primaria, como la diabetes o el asma, puede intensificarse en niños cuyas familias tengan patrones transaccionales de aglutinamientos, sobreprotección, rigidez y falta de resolución de conflicto. En estas familias, según informa Perosa, los padres tienden a ser desligados mientras que las madres son sobreprotectoras y aglutinadas con el niño.

— **Fuhrmann** et als. (1986) realizaron un estudio de la estructura familiar en 219 familias: de niños con dificultades escolares leves (84), de niños con T.A. (78) y de niños con deficiencia mental (57). Los resultados de estos grupos fueron contrastados con un grupo control de 86 familias de niños sin dificultades escolares. El cuadro que se presenta a continuación sintetiza los principales hallazgos respecto a los T.A.

| Aspectos de la estructura familiar | trastorno específico aprendizaje T.A. |
|---|---|
| Intervención parental | menor p 0.000 en mala conducta |
| Intervención filial | menor p 0.04 |
| Desarrollo subsistema padres | mayor p 0.04 |
| Equilibrio intrapareja | menor p 0.019 |

Estos autores evaluaron el desarrollo interno del subsistema padres en términos de actividades conjuntas como pareja (frecuencia de salir solos) y el equilibrio intrapareja en términos de importancia relativa de cada uno de los integrantes de ella. Ellos destacan los siguientes hechos:
— menor intervención de los padres en el subsistema hijos y menor intervención de los hijos en el subsistema padres; interesante hallazgo ya comentado antes;
— menor desarrollo interno del subsistema padres: esto apoya la perspectiva sistémica, ya que, sin considerar la mutua interrelación entre subsistema padres y subsistema hijos no se entendería esta situación. Algo similar vemos con relación al equilibrio intrapareja.

### *Adaptabilidad - cohesión familiar*

Desde la perspectiva de la adaptabilidad y la cohesión familiar se describe la investigación de Amerikaner y Omizo (1984) y la de Jain y Zimmerman (1984).

— Amerikaner y Omizo (1984) exploraron las similitudes y diferencias del nivel de funcionamiento familiar de niños con T.A. comparados con niños con Trastornos Emocionales (T.E.) y con niños normales (N.).

Trabajaron con una muestra de 180 padres correspondientes a 90 niños de un colegio de clase media: 30 niños con T.A., 30 niños con T.E. y 30 niños sin problemas, cuyas edades fluctuaban entre 5 y 14 años. Se les solicitó a estos padres que completaran, en forma individual en sus hogares un cuestionario denominado FACES (Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale). Se presentan en Cuadros 1 y 2 las respuestas correspondientes a los padres y a las madres.

**Cuadro N° 1**

Número de padres de niños con T.A., T.E. y N., en los criterios de Adaptabilidad y Cohesión según FACES.

| | ADAPTABILIDAD | | | | COHESION | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Rígida | Estructurada | Flexible | Caótica | Desligada | Separada | Conectada | Aglutinada |
| T.A. | 0 | 0 | 0 | 30 | 16 | 12 | 2 | 0 |
| T.E. | 0 | 0 | 0 | 30 | 20 | 9 | 1 | 0 |
| N. | 1 | 5 | 21 | 3 | 0 | 1 | 0 | 29 |

**Cuadro N° 2**

Número de madres de niños con T.A., T.E. y N., en los criterios de Adaptabilidad y Cohesión según FACES.

| | ADAPTABILIDAD | | | | COHESION | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Rígida | Estructurada | Flexible | Caótica | Desligada | Separada | Conectada | Aglutinada |
| T.A. | 0 | 0 | 1 | 29 | 1 | 10 | 17 | 2 |
| T.E. | 0 | 0 | 0 | 29 | 7 | 20 | 2 | 0 |
| N. | 0 | 8 | 20 | 2 | 0 | 0 | 0 | 30 |

Al discutir los resultados obtenidos, los autores concluyen que en la muestra estudiada las interacciones en el interior de las familias de niños con T.A. son significativamente diferentes de aquellas de las familias con niños sin problemas. A su vez, estas interacciones de niños con T.A. son muy similares a las interacciones familiares de niños con T.E. con la excepción de las madres de niños con T.A. comparadas con las madres de niños con T.E. Las madres de niños con T.A. perciben con menos frecuencia a sus familiares en la dirección desligada y con mayor frecuencia en la dirección "conectada" de la Escala de Cohesión.

—Jain y Zimmerman (1984) trataron de identificar las variables en las familias con niños con T.A. que facilitan su adaptación. Compararon cinco familias con niños con T.A. bien adaptados y cinco familias con niños con T.A. y problemas secundarios. Los resultados destacan cuatro variables que diferencian y caracterizan a las familias con niños bien adaptados.

* Cohesión de la unidad familiar dada por límites claros entre los subsistemas familiares y por una fuerte coalición parental. El apoyo recíproco entre los esposos resulta evidente.

* Aceptación del T.A. en el niño expresado por un reconocimiento abierto de sus dificultades; la falta de habilidad no se generaliza a la totalidad del niño.

* Apoyo al niño con T.A. evidenciado por los esfuerzos de los padres para desarrollar en ellos otras habilidades; así, la autoimagen del niño no depende totalmente de su rendimiento escolar.

* Compensación activa de las áreas deficitarias en el niño y simultáneamente, límites claros de las expectativas de los padres en relación con las dificultades académicas o sociales de sus hijos.

## *Comunicación familiar desviada*

A continuación se presenta la investigación de Ditton y Green (1987) basada en los conceptos propuestos por Singer (1973) de comunicación desviada.

— Ditton y Green (1987) realizan una comparación entre padres de niños con T.A. y padres de niños de rendimiento normal, en relación con la frecuencia de comunicación desviada (C.D.). En C.D. se incluyen las particularidades del lenguaje que pueden opacar la comprensión de la comunicación o dejar al que escucha confundido con relación al punto donde focalizar su atención. Los autores utilizan las siguientes categorías de C.D., propuestas por Singer (1973), para analizar la comunicación de los padres de niños esquizofrénicos en función de sus respuestas a las láminas del test de Rorschach.

**Puntaje de categorías de comunicación desviada (Singer, 1973).**

A. **Problemas concomitantes**
1. Cambios sin relación de una idea a otra, a menudo en la misma frase, que dejan confundido al que escucha.
2. Ideas que se empiezan y se interrumpen bruscamente sin explicación.
3. Percepciones que cambian a medida que los padres las describen.
4. Afirmaciones de lo que la mancha no es.
5. Ideas que se dan y que luego se desvanecen.
6. Cláusulas "si" donde se califican las ideas con condiciones que no están presentes (p.e.: si Ud. lo pudiera ver de la manera que yo lo veo, sería un gato).
7. Expresión de ideas en forma interrogativa.

B. **Problemas de referencia**
1. Instrucciones que dejan perplejidad respecto de la materia tratada.
2. Descripciones que son tan vagas que el que habla podría estar tratando casi cualquier tema.
3. Cambios en el tiempo, género y número al presentar una sola idea.
4. Comentarios que indican que la idea viene de otros.
5. Descripciones que son demasiado cortas para ser útiles.
6. Uso de la jerga técnica que probablemente no está en el vocabulario del niño.

C. **Anomalías del lenguaje**
1. Frases corrientes que se usan en forma extraña.
2. Oraciones con un orden peculiar de las palabras.
3. Utilización de palabras que son creadas o que tienen un significado privado.
4. Juego con palabras —rimas, repetición—, de modo que el que escucha se distrae de las tareas asignadas.
5. Uso de las mismas palabras o frases en forma repetitiva y muy próxima.

D. **Interrupciones**
1. Preguntas o comentarios extraños.
2. Humor o risa que en este contexto resulta ser una distracción.
3. Saltos de una idea a otra sin dar al niño indicadores adecuados de las razones de estos saltos.
4. Pausas largas, especialmente cuando ocurren en la mitad de una oración.
5. Cambios bruscos en la velocidad del habla al interior de una oración o de una idea.

E. **Secuencias contradictorias y arbitrarias**
1. Comentarios que contradicen una información previa.
2. Afirmaciones que niegan lo dicho anteriormente.
3. Lógica peculiar o razonamiento no deductivo.
4. Fusión de dos ideas que debieran estar separadas.

Es así entonces que Ditton y Green (1987), sobre esta base plantean su investigación:
**Muestra:** 60 estudiantes de enseñanza media, 30 con T.A. y 30 con rendimiento promedio (R.P.). Ambos grupos se parearon en relación al C.I., al nivel socioeconómico, al nivel ocupacional de los padres y a la configuración familiar.

**Procedimientos:** a) el padre que se ocupa preferentemente del niño se ubica en una oficina donde hay un teléfono, una mesa, una grabadora y una silla. El hijo se ubica en una oficina cercana sin contacto visual con el padre;

b) se le presentaron al padre cuatro láminas del test de Rorschach dispuestas en forma de un cuadrado y una quinta lámina se ubica sobre el cuadrado; al niño se le entrega otra serie con las mismas cinco láminas y se disponen en forma desordenada sobre la mesa;

c) la tarea del padre consiste en darle al niño la información necesaria, para que ubique sus cinco láminas tal como él las tiene sobre su mesa;

d) se le explica al padre que el niño no puede hacer preguntas y que no hay tiempo límite.

**Hipótesis de trabajo:** los padres de niños con T.A. tienen una mayor frecuencia de C.D. cuando le enseñan a sus hijos una tarea determinada, en relación a los padres de estudiantes de rendimiento promedio.

**Resultados:** La trascripción de las instrucciones dadas por los padres a sus hijos, fueron evaluadas con las categorías de Singer desconociendo si correspondían o no a un padre de niño con T.A. Una vez agrupadas en las categorías C.D. alta o C.D. baja, se pudo comprobar la siguiente distribución de acuerdo con la realidad del niño con trastorno de aprendizaje o con rendimiento promedio.

| Clasificación de la trascripción y ubicación de aprendizaje del niño | | |
|---|---|---|
| | T.A. | R.P. |
| C.D. alta | 26 | 7 |
| C.D. baja | 4 | 23 |

Los resultados demuestran que la situación de un niño con T.A. está fuertemente relacionada con un alto puntaje de comunicación desviada del padre al dar una instrucción a su hijo en una situación experimental. Es probable entonces que los niños con T.A. tengan dificultades en el colegio en parte porque no han aprendido en el interior de su familia a orientarse hacia la tarea, a mantenerse focalizados en ella.

## Criterios de evaluación e intervención

Se plantean a continuación algunos intentos de integrar el enfoque sistémico en la evaluación e intervención frente a los trastornos de aprendizaje.

El objetivo de la evaluación en los T.A. va más allá de la investigación de los factores que contribuyen a la disfunción psiconeurológica en el niño, extendiéndose a la evaluación de sus competencias y sus recursos dentro del sistema familiar y escolar.

En el criterio de evaluación sistémica, los datos obtenidos no son adecuados para discutir la "causalidad" de los trastornos de aprendizaje. Ellos más bien sirven para incluir el concepto de intersección "sistema familiar-escolar" en los procesos de conceptualización, evaluación e intervención de los problemas de aprendizaje.

### *En el sistema familiar*

En relación con la evaluación familiar cabe destacar que la inclusión de la familia como una unidad en el proceso de evaluación, es particularmente efectiva en la participación y realización de las decisiones frente al problema de aprendizaje del niño.

Por lo tanto, habría que evaluar los siguientes aspectos:

— La participación de cada uno de los miembros de la familia, en cuanto a la toma de conciencia del problema y los intentos de solución frente a él. En este mismo sentido evaluar los logros que la familia percibe haber alcanzado en estas acciones; percepción que puede o no ser concordante entre los distintos miembros de la familia, lo que va a dar un índice del grado de acuerdo frente al T.A.

— Junto a la evaluación de los "acuerdos internos" de la familia frente al T.A., ha de evaluarse también la actitud de ésta frente a las intervenciones y acciones ajenas a ella; es decir, el balance entre las acciones internas y la búsqueda de ayuda en instancias externas a ella, tales como neurólogos, psiquiatras, psicólogos, psicopedagogos.

— El grado de focalización es otro de los aspectos a evaluar. En las familias existen formas de enfrentar el T.A., que van desde el no darle importancia, a sentir que es "el problema" de la familia; de la subfocalización a la sobrefocalización. La subfocalización implica que si el niño precisa una ayuda específica, queda privado de ésta disminuyendo así sus posibilidades de desarrollo y aumentando su sensación de minusvalía; debe actuar por ensayo y error, al no contar con los apoyos necesarios. A su vez, la sobrefocalización implica limitar las posibilidades del niño de aprender de sus errores y de alternar igualitariamente con sus pares. Exige asimismo una significativa asignación de tiempo y energías por parte de uno de los dos padres, lo que no siempre éstos sienten "retribuido" satisfactoriamente. Ello es concordante con el hallazgo recientemente presentado en las **Segundas Jornadas de Terapia Familiar** (enero, 1989) por Furhmann et als.: la cercanía emocional se relaciona inversamente con el tiempo libre compartido por padres e hijos. Es decir, a mayor tiempo compartido en forma exclusiva y excluyente, menor cercanía; resultado que probablemente no sea el deseado por estos padres que "sobreprotegen a sus hijos". Por otra parte se vio que, en aquellas familias donde los padres realizan funciones que pueden ser desempeñadas por sus hijos hay mayor distancia emocional entre ellos y sus hijos y además, una mayor distancia entre los hermanos. La sobreinvolucración conlleva también una menor posibilidad de preocuparse de las necesidades de la pareja, lo que va en detrimento de la relación misma de pareja. Ello aparece destacado en la investigación antes citada (Furhmann, et als. 1987) en que se asocia una distancia afectiva mayor, entre los miembros de la pareja, a la presencia de un T.A., en la familia.

— La evaluación familiar habrá de considerar también el grado en que los miembros de la familia visualizan diferentes características del niño con T.A., ya sean éstas positivas o negativas y si remarcan excesivamente un extremo de esta escala. Es decir, si ven sólo lo positivo del niño y se oponen o niegan lo que del niño se diga de negativo, o bien si destacan sólo lo negativo, con lo cual reducen la autoconfianza del niño.

### *En el sistema escolar*

En relación con la evaluación escolar el foco de atención está dado por las interacciones del niño con T.A., con su medio escolar.

A ninguno que haya trabajado con niños que presentan T.A., escapan las exigencias que este niño impone: paciencia, tolerancia a la frustración, tolerancia a los ruidos y a las interrupciones, flexibilidad de los profesores. No es de extrañar por tanto, que la presencia de un niño con T.A., tenga un importante efecto no sólo sobre las interacciones familiares (como se ha señalado), sino también en las interacciones escolares.

Resulta interesante pues, incluir en la evaluación escolar aspectos como los ya planteados para el contexto familiar:

— acciones realizadas para abordar el T.A.;
— acuerdo o desacuerdo entre los miembros de la comunidad escolar acerca de la forma de llevar a cabo estas acciones;
— analizar en qué medida la escuela confía en sus propios recursos y cómo utiliza la información y sugerencias de la familia y de los especialistas;
— cómo integra a la familia en el quehacer educativo;
— en qué medida subfocaliza o sobrefocaliza en el problema del niño;
— en qué medida ve equilibradamente los aspectos positivos y negativos del niño con T.A.

Entendida la evaluación como un elemento facilitador para la intervención cabe recordar, en el nivel del sistema escolar, que los miembros de este sistema deberán cuidar de no acentuar desbalances detectados en la evaluación. Esto significa que, si detectan que los miembros de la familia no concuerdan en la forma de abordar el problema del niño, el educador podrá prevenir dificultades al no acentuar estos desacuerdos tomando posiciones en favor o contra de los implicados.

Al respecto, cabe señalar que los autores Neifert y Gayton (1973) plantean que una de las razones por las cuales el colegio puede fracasar al intervenir con las familias de niños con T.A., es que uno de los padres acepta el trastorno, pero el otro lo niega y se desliga.

Asimismo, en una familia que desconfía de sus recursos y peregrina de un especialista a otro, el educador podrá destacar las fuerzas de esta familia y utilizarlas en indicaciones concretas de colaboración y participación. En una familia que vive exclusivamente en función del niño problema, el educador podrá apoyar un distanciamiento o reducción en la protección del niño, mostrando la importancia en el aprendizaje, del efecto de los propios errores.

Por último, el educador pondrá especial atención en resaltar los aspectos fuertes del niño y mostrar con cuidado las debilidades, en aquellas familias que sólo perciben los aspectos positivos.

Lo hasta aquí señalado, corresponde a estrategias generales de evaluación e intervención, las que tienen un rol eminentemente preventivo. Los aspectos familiares no respondentes a estas estrategias generales, han de ser asumidos por los especialistas en Terapia Familiar.

## Bibliografía


Ackerman, M. (1977) **Diagnóstico y tratamiento de las relaciones familiares**. Buenos Aires; Horme.

Amerikaner, M. J.; Omizo, M. M. (1984) Family interaction and learning disabilities. **Journal of learning disabilities**. Vol. 17, 9, 540-43.

Bender, W. (1987) Secondary personality and behavioral problems in adolescents with learning disabilities. **Journal of learning disabilities**. Vol. 20, 5, 280-85.

Bravo V., Luis (1980) El niño con trastornos de aprendizaje. **El niño con dificultades para aprender**. Santiago: Galdoc.

Ditton, P.; Green, R.; Thaler, M. (1987) Comunication deviances: a comparison between parents of learning disabled and normally achieving students. **Family Process**. 126, 75-87.

Feuerstein, R. (1980) **Instrumental enrichment. An intervention program for cognitive modifiability**. Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Company.

Fish, M.; Jain, S. (1985) A system approach in working with learning disabled children: implication for the school. **Journal of learning disabilities**. Vol. 18, 10, 592-95.

Fuhrmann, I.; Armengol, V.; Davila, C. (1986) Aplicación del estudio de la estructura familiar al análisis de familias que contienen niños con dificultades emocionales, niños con trastornos específicos del aprendizaje y niños con deficiencia mental. Escrito presentado en las Primeras Jornadas de Terapia Familiar, Santiago, Chile.

Fuhrmann, I.; Armengol, V. (1988) Análisis sistémico de la familia chilena. Santiago, Chile: **Revista de Educación**. 160, 52-56.

Fuhrmann, I.; Quiroga, S.; Salas (1989) Por el mismo camino. Trabajo presentado en las Segundas Jornadas de Terapia Familiar. Santiago, Chile.

Jacobsen, B.; Lowery, B.; Cette, J. (1986) Attribution of learning disabled children. **Journal of Educational Psychology**. Vol. 78, 1.

Jain, S.; Zimmerman, B. J. (1984) The learning disabled child and the family. (Manuscrito citado en el artículo de Fish y Jain.)

Mahoney, G.; Robenalt, K. (1986) A comparison of conversational patterns between mothers and their Down syndrome and normal infants. **Journal of the division for early childhood**, 10, 172-180.

Mc Loughlin, James A.; Clark, Frances L.; Manch, Qune R.; Petrosko, J. (1987) A comparison of parent-child perceptions of student learning disabilities. **Journal of learning disabilities**. Vol. 20, 6.

Margalit, M. (1982) Learning disabled children and their families: Strategies of extension and adaptation of family therapy. **Journal of learning disabilities**. Vol. 15, 19.

Neifert, J. E.; Gayton, W. (1973) Parents and home program approach in the remediation of learning disabilities. **Journal of learning disabilities**. Vol. 6, 85-89.

Odom, A.; Yoder, P.; Hill, G. (1988) Developmental intervention for infants with handicaps: purposes and programs. **Journal of special education**. Vol. 22, 1.

Peck, B.; Stackhouse, T. (1973) Reading problems and family dinamics. **Journal of learning disabilities**. Vol. 6, 506-511.

Perosa, L. M.; Perosa, S. L. (1981) The school counselor's use of structural family therapy with learning disabled students. **The School Counselor**. 140-46.

Roney Anderson, Marcia (1980) Is there a tyrant in the house? **Journal of learning disabilities**. Vol. 13, 7.

Stone, B. A. (1981) Self concept of learning disabled children. Disertación doctoral no publicada. Universidad de California del Sud, Los Angeles.

Valencia, R.; Henderson, R. W.; Rankin, R. J. (1985) Family status, family constellation and home enviromental variables as predictors of cognitive performance of Mexican American children. **Journal of Educational Psychology**, Vol. 77, 3.

Watzlawick, P. (1973) **Teoria de la comunicación humana**. Tiempo Contemporáneo.

# ALFABETIZACION, DERECHOS HUMANOS Y DEMOCRACIA

JOSE RIVERO H.

*Especialista en educación de adultos de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.*

La determinación de la Asamblea General de las Naciones Unidas de proclamar a 1990 como "Año Internacional de la Alfabetización" constituye una doble afirmación: la constatación de la enorme gravedad del problema y el reconocimiento de la insuficiencia de los esfuerzos emprendidos por numerosos países y por la comunidad internacional para enfrentarlo.

Si no cambia la tendencia actual, la humanidad ingresará al siglo XXI con un mínimo de 954 millones de adultos analfabetos, pues a pesar de observarse la reducción sensible, en buen número de países, del porcentaje de analfabetos con relación a la población total, la cifra absoluta de éstos aumenta debido en parte al elevado crecimiento demográfico. Intensifica la gravedad de este problema la evidencia de que al borde de la última década del siglo, más de 100 millones de niños no tienen acceso a ninguna forma de educación primaria y más de un billón de personas tampoco tiene acceso a conocimientos básicos disponibles, ni a calificaciones ni tecnologías que pudieran mejorar su calidad de vida y elevar su posibilidad de participar en el desarrollo de sus comunidades locales y nacionales.

Esta situación representa, en su conjunto, una violación planetaria al principio de igualdad entre los hombres y al derecho fundamental a la educación, reconocido como condición básica para el cumplimiento de otros derechos. Si bien el problema del analfabetismo afecta, evidentemente, en primer lugar el desarrollo personal y familiar de los hombres y mujeres iletrados, excede en muchos aspectos este marco individual e incluso el de cada nación considerada aisladamente. En efecto, no hay país que pueda utilizar adecuadamente los logros de la ciencia y tecnología en función de su propio desarrollo si su población presenta altos índices de analfabetismo. Asimismo, la ausencia del ejercicio de la escritura atenta directamente contra la profundización y la renovación de las propias identidades nacionales.

El problema del analfabetismo se plantea en términos de desigualdades, la desigualdad en el acceso al saber está unida a la desigualdad en el acceso al bienestar. No es casualidad que más del 98% de los analfabetos del mundo vivan en las áreas geográficas y en los grupos humanos más pobres, mientras el denominado mundo industrializado destina cada vez más recursos a bienes superfluos y al armamentismo nuclear; no es por azar que en países del Tercer Mundo coexistan grupos oligárquicos con multitudes de seres viviendo en la miseria y que sean las mujeres y los indígenas quienes menos acceso tengan a los bienes educativos. El analfabetismo es, entonces, una de las principales expresiones del abismo que separa a privilegiados y desheredados.

Se reconoce, por ello, que el origen del analfabetismo está asociado estrechamente al conjunto de la situación socioeconómica y al grado de desarrollo de cada país, a las diferencias entre el proceso de urbanización y el atraso rural, a las desigualdades socioeducativas y a problemas étnico-culturales no resueltos. Esta asociación induce a reconocer que las cifras globales ocultan profundas diferencias entre las regiones, los países, y en el interior de éstos e induce a asociar al analfabetismo también con la insuficiencia global de recursos, es decir, pobreza nacional y, en no pocos casos, distribución inadecuada de los recursos disponibles.

Producto de estas persistentes desigualdades, es la exclusión de los analfabetos en los planos social, económico y político. Se da un curioso círculo vicioso: están marginados por no saber leer y no pueden aprender a leer porque están excluidos. Se da una suerte de dialéctica que hace del analfabetismo una causa y al mismo tiempo una consecuencia de la pobreza.

Todo lo anterior afecta sustantivamente el cumplimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la idea misma de democracia.

## ¿Ejercicio efectivo de los derechos humanos?

La condición de analfabetismo creciente afecta no sólo el cumplimiento del artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos destinado a la educación[1] sino el de la mayoría de los demás enunciados. El artículo 2 estipula que "Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamadas en esta Declaración...", mas es lógico preguntarse ¿cómo invocarlos cuando no se cuenta ni con los medios para tomar conciencia ni con los que posibiliten defenderlos?

Los artículos 4 al 14 de la Declaración, referidos a situaciones de dignidad humana y al reconocimiento de derechos jurídicos, demandan conocimientos de lectoescritura sin los cuales será difícil o imposible ejercerlos. En efecto, si nos atenemos al derecho "a una misma protección de la ley", un iletrado es incapaz de conocer los documentos requeridos por los procedimientos administrativo o judicial; no es capaz de comprender la magnitud de las preguntas que se le harían o de las acusaciones de las que podría ser objeto, no podría verificar la exactitud y la imparcialidad con que se anotarían sus respuestas; en esas condiciones es lógico que su vida y libertad dependen de ponerse en manos de terceros para una defensa de la cual él no sería dueño eficaz.

Los derechos a la nacionalidad (art. 15); a constituir familia (art. 16); a la propiedad (art. 17); a la libertad de pensamiento, conciencia y religión (art. 18); a la seguridad social (arts. 22, 24 y 25); al trabajo, salario justo y de asociación (arts. 20 y 23), serán igualmente mejor ejercidos por personas que han sido alfabetizadas, condición educativa indispensable para tener acceso y procesar informaciones, para crear nuevos conocimientos y para participar en el propio mundo familiar, comunal y nacional. Es particularmente dramático reconocer cómo el derecho al trabajo y a la libre elección de una actividad profesional está, en todas las sociedades, cada vez más condicionado por el conocimiento de la lectura y escritura; es un lugar común constatar que los empleos que exigen el mínimo de calificación y son más peligrosos para la salud física y moral, están reservados a los que no saben leer ni escribir y que, igualmente, los menos instruidos son los primeros en ser golpeados por la recesión y la cesantía.

El derecho a la libertad de opinión y de expresión (art. 19) y el referido a la participación en la vida cultural de la comunidad y la protección por producciones científicas, literarias o artísticas de las que es autora la persona (art. 27), son particularmente afectados por la condición de iletrismo.

Serían múltiples los ejemplos posibles de presentar respecto a estos derechos. Pocos tan claros, sin embargo, como cuando se analizan los efectos del colonialismo y la conquista en la vida de pueblos con lenguas propias y expresiones culturales y artísticas de extraordinario valor que por razones del dominio económico y militar al que fueron sometidos, se convirtieron en ciudadanos de segunda clase, en idólatras y en analfabetos. La imposición de lenguas, de alfabetos extraños y de modos de producción distintos, así como la devaluación de las culturas indígenas y de sus expresiones artísticas, literarias o científicas, constituyen una de las razones centrales del analfabetismo que hoy el mundo lamenta.

En suma, el derecho de aprender sigue siendo condición para el cumplimiento cabal, efectivo y realmente universal de los derechos humanos[2].

## La democracia insuficiente

La idea de democracia está estrechamente asociada a las de participación individual y social, igualdad de derechos, elección de autoridades y control del poder. Importa destacar en este caso que las distintas formas de organización democrática, directa o indirecta, ponen énfasis tanto en la "libertad individual" como, alternativamente, en la necesidad de conseguir y salvaguardar la "igualdad".

El analfabetismo afecta directamente la idea misma de democracia, cualquiera sea la opción alternativa que se tenga en el conflicto entre el individuo y la "voluntad general" o entre la preeminencia de la igualdad o de la libertad.

En un mundo donde la legislación de algunos países mantiene aún distinciones entre personas instruidas y analfabetas, negando condición ciudadana a estos últimos, donde millones de hombres y mujeres no pueden ejercer su derecho a voto con plena conciencia porque no saben leer ni escribir, no tiene sentido sostener que tiene plena vigencia el art 21 de la Declaración Universal de los Derechos Huma-

nos que afirma que "toda persona tiene derecho a participar en el gobierno de su país...", y asimismo, "tiene el derecho de acceso, en condiciones de igualdad, a las funciones públicas de su país".

Es cierto que en determinadas circunstancias los analfabetos participan en actividades políticas de la comunidad, pero también es cierto que fuera del nivel local, la participación en las instituciones políticas les está totalmente vedada, siéndoles cada vez más difícil tener puestos de responsabilidad institucional. Hay que preguntarse, entonces, ¿cómo participar en democracia cuando no se cuenta con medios escritos de información y de reflexión sobre las posturas en debate?

Ahora bien, la democracia se constituye, se consolida y se logra no sólo mediante procesos políticos y sociales, sino también, a través de procesos educativos. El sistema nacional de educación, a través de respuestas específicas en sus programas, contenidos curriculares, metodologías y en la formación democrática de sus agentes, así como las diversas modalidades de educación no formal —en la que se privilegia el uso de medios de comunicación— pueden ejercer influencia decisiva en la construcción y en la consolidación de la democracia.

La educación de adultos es la modalidad con mayor potencialidad en apoyar el desarrollo del pensamiento político, la organización social y el comportamiento cotidiano democrático. Los programas de alfabetización, de educación básica de jóvenes y adultos, de educación cívica, de cooperativismo, de desarrollo comunal, de educación sindical o los programas para mujeres, constituyen un conjunto considerable de experiencias educativas que permiten abrigar perspectivas de que la democracia, junto con plasmarse en estructuras políticas, también se consolide en la vida diaria.

## La alfabetización como derecho básico

La alfabetización es el primer paso en la conquista del derecho a educarse y a participar en la construcción democrática. Dar a un individuo o a un grupo social acceso a la lectura y a la escritura, es dotarlo de medios de expresión política y de instrumentos de base necesarios para su participación en las decisiones que concierne a su existencia y a su futuro.

Siendo el analfabetismo una expresión de falta de democracia y un obstáculo real para la plena vigencia de los derechos humanos, en esa medida, la sola adquisición del lenguaje escrito —reduciendo el sentido de la alfabetización— significa una reivindicación democrática y, como se ha señalado anteriormente, una condición esencial para hacer efectivo el ejercicio de la mayoría de los derechos proclamados por la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Pero, además, la alfabetización posibilita el acceso a una educación sistemática y, con ello democratiza el ingreso a la ciencia y a la técnica de los iletrados, facilitándoles alcanzar nuevas formas y estructuras de pensamiento y conocimiento. El buen aprendizaje de la lectura y la escritura constituye un proceso formativo que exige desarrollar la capacidad de análisis, de síntesis y abstracción, elementos básicos para el pensamiento y la reflexión crítica de la realidad en la que está inserto el sujeto de la alfabetización.

La alfabetización tiene, además, efectos sociales y psicológicos. A través de ella, el individuo neolector inicia con armas propias el enfrentamiento a una situación vivida con vergüenza y descrédito personal, pasando en su comunidad de su condición analfabeta a la de "miembro instruido". La alfabetización ayuda a liberarlo de una relación de dependencia y de un sentimiento de inferioridad; ello es más claro aún cuando los alfabetizados corresponden a grupos minoritarios y a las mujeres, categorías especialmente desfavorecidas en el plano de la condición social y del poder. En suma, llegar a ser alfabetizado amplía por sí mismo el sentido de su propio valor y eficacia, lo que conlleva mejores armas para adaptarse al cambio e, incluso, mayor disposición para arriesgarse en función de un desarrollo social, económico, y político más justo.

Pero la alfabetización debe verse también desde otro ángulo. Ella es expresión del derecho a educar, de la democratización de la función social de educar que es, como veremos, elemento fundamental en la construcción de la democracia.

Es conocido que luego de los impactantes efectos sociales y educativos que tuvieron acciones masivas y movilizadoras de alfabetización, sus dirigentes se preguntaron si los más beneficiados con ella fueron los adultos alfabetizados o, más bien, los jóvenes brigadistas alfabetizadores que a partir del contacto con una nueva realidad y de su propio autodescubrimiento de capacidades y valores desconocidos, se sintieron socialmente útiles a su país y profundamente revalorados. En efecto, particularmente en los programas masivos pero también en otros tipos de micro o más convencional, la alfabetización constituye un ejercicio democrático por el que el problema de los analfabetos es asumido como propio por toda o gran parte de la sociedad con acceso al bien educativo de la lectoescritura. El contacto de los alfabetizadores con una realidad —a veces no imaginada— de injusticia, de falta de servicios, de pobreza, puede constituir un formidable mecanismo de toma de conciencia sobre la necesidad de una real democratización en el acceso a la educación y a los bienes básicos.

Es importante, sin embargo, superar los enfoques tradicionales para promover la alfabetización, condicionados por el fantasma del analfabetismo como "flagelo", "plaga" o "daño" que debe o puede ser erradicado, utilizándolo como letrero para caracterizar a los analfabetos como "víctimas" que debieran ser redimidas. Tiene que partirse, más bien, de ubicar a las competencias de la alfabetización como previas a cualquier otro tipo de educación, como únicas herramientas efectivas para tener acceso y procurar información, para crear nuevos conocimientos y, fundamentalmente ser la base para la adquisición de nuevas habilidades para la vida.

La definición de alfabetización y las necesidades básicas de aprendizaje cambian junto con el cambio social, económico y cultural. La alfabetización, entonces, no debiera ser limitada y estática, referida sólo a aspectos orales, escritos o matemáticos, sino, más bien, evolucionar hacia diversas y cambiantes necesidades. Será entonces asunto de cada país, cómo definir y aplicar mejor la alfabetización y los conocimientos básicos, cómo dar oportunidades apropiadas a cada individuo y comunidad y cómo encontrar mecanismos para seguir mejorando la amplia-

ción de metas, el uso de instrumentos y la determinación de contenidos de aprendizaje. Así, para muchas sociedades, ciertas competencias y conocimientos básicos, como los que afectan la salud, la nutrición y los cuidados del niño o los referidos a determinadas formas de producción y productividad, no pueden esperar el establecimiento de programas de alfabetización. Es evidente que la transmisión de estos conocimientos y los contenidos del aprendizaje básico que requieren, serán facilitados con la alfabetización, mas el logro de ésta no debiera constituirse como prerrequisito.

## Disyuntivas frente al analfabetismo en América Latina

Confluyen en América Latina dos fenómenos asociados estrechamente con las causas y las posibles opciones para superar el analfabetismo: un contexto de aguda crisis y recesión económica con efectos de particular dureza sobre crecientes capas de desposeídos y, paralelamente, procesos de democratización política que tienden a consolidarse y cuya expresión más clara es la progresiva desaparición de regímenes militares autoritarios.

En este contexto el problema del analfabetismo es visto desde diferentes ópticas. En el nivel oficial, los países de la región han optado por comprometerse a su superación o disminución drástica antes del fin de siglo[3]. Sin embargo, a pesar de registrarse algunos considerables avances en materia de generación de programas nacionales —muestra del interés por enfrentar el problema—, los resultados y las políticas y prácticas educativas en buen número de países no han sido coincidentes con dicho compromiso. Causa central de ello es la debilidad de la gestión de estados afectados por una crisis económica de carácter estructural que ha influido en la disminución del gasto social y en la consiguiente reducción de presupuestos educativos. Otro factor importante es el impacto de la crisis en las poblaciones analfabetas —caracterizadas por su extrema miseria, informalidad económica y desorganización social— que obliga a todos los miembros de la familia a asumir roles económicos e impide que puedan constituirse en grupo de presión sobre la sociedad y los gobiernos para satisfacer sus demandas educativas y socioeconómicas. Asimismo, la persistente postergación socioeconómica y devaluación oficial de lenguas y expresiones culturales en poblaciones indígenas, así como los efectos en el


36°
CONVENCION
ANUAL
DE LA
ASOCIACION INTERNACIONAL DE LECTURA

**6-10 DE MAYO DE 1991**
**LAS VEGAS - NEVADA - EE.UU.**

ira

800 Barksdale Road, P. O. Box 8139 - Newark - Delaware 19714 - 8139 - USA

analfabetismo juvenil de algunos países de guerras internas entre ejércitos gubernamentales y grupos armados opositores, constituyen otras explicaciones de esta situación.

Paralelamente a dichos factores, han surgido, en grupos tecnocráticos con poder en las administraciones centrales del sector público y en organismos internacionales de financiamiento educativo, una clara tendencia a minimizar y hasta ignorar en sus prioridades el problema del analfabetismo, con argumentos de orden práctico y efectista ("es más importante y necesario que alfabetizar, el destinar recursos a la escolarización de niños, a obras de infraestructura educativa, a materiales educativos o a la educación superior"). Las razones que presentan para devaluar el problema del iletrismo son éstas: la considerable expansión observada entre 1970 y 1985 de la población alfabetizada por acción de la escolarización (de 110 a 209 millones); el hecho de que un porcentaje importante del volumen total de analfabetos corresponde a una población mayor de 35 años, edades que dificultarían los procesos de aprendizaje; y que el desarrollo de los países debiera asentarse en los sectores más modernos de la sociedad lo que demanda, más bien, alentar el fortalecimiento de determinados estamentos de educación superior que posibiliten los cuadros técnicos requeridos por ese desarrollo. Se señala, en síntesis, que este problema puede resolverse a través de la sola expansión de la matrícula escolar y que no tiene mucho sentido destinar los de por sí escasos recursos estatales a alfabetizar adultos sin significativa presencia en la vida económica activa.

Olvidan quienes asumen estas posturas varios aspectos importantes. En primer lugar, que el problema del analfabetismo es un problema estructural e histórico, con relaciones complejas —como son las de tipo étnicocultural— que demandan especial y cuidadoso tratamiento. En segundo término, la vigencia y gravedad del problema se expresa en el hecho de que a pesar de los avances en la expansión educativa, el volumen total de analfabetos absolutos ha permanecido en los últimos 20 años en una cifra cercana a los 44 millones y que, como efecto de la creciente pobreza y miseria en la región, es posible que, de no mediar una acción decidida e integral, esta cifra tienda a mantenerse e incluso a crecer. Otro elemento importante de considerar es la directa repercusión que el analfabetismo de adultos tiene en la baja escolaridad y en el analfabetismo de niños; actualmente 8.5 millones de niños en edad escolar no tienen acceso a la escuela y, por vacíos y deficiencias de la escolarización básica, son centenares de miles los niños que desertan, que repiten y que son expulsados de la escuela: los niños marginados pobres requieren de espacios, de climas familiares en los que sean sus padres el principal estímulo para su asistencia regular a la escuela (no es casual que la mayor persistencia de madres de familia en programas de alfabetización sea porque, según estudios realizados, gran parte de estas mujeres desean alfabetizarse y educarse para poder ayudar a sus hijos en las tareas escolares). Un tercer contra argumento tiene relación con la necesidad de visualizar la alfabetización y educación de adultos como una extraordinaria inversión económica y cívica antes que como problema de escasez de recursos, pues, pese a la modernización operada en las sociedades latinoamericanas, el dominio de la lectoescritura constituye un factor necesario de sobrevivencia y de competencia social y ciudadana; el adulto alfabetizado tendrá mayor posibilidad de optar a un puesto de trabajo, de mejorar su calificación como productor, de compartir activamente la solución de problemas sociales y de ejercer su derecho a participar políticamente.

No es posible entonces reducir el problema del analfabetismo a índices, variables y proyecciones estadísticas o considerar su enfrentamiento según criterios estrictamente economicistas o "de eficacia". Es necesario, en cambio, partir de reconocer que constituye parte importante de la deuda social interna que nuestras sociedades están en obligación de considerar y de pagar y que, asimismo, no es una fatalidad histórica sino un problema posible y necesario de enfrentar con adecuadas políticas y estrategias educativas y socioeconómicas.

## La acción regional en materia de alfabetización

Es reconocido que la existencia de voluntad política y de recursos materiales son factores esenciales para enfrentar con éxito el analfabetismo y que el rol de los estados es decisivo para generar mecanismos que regulen la satisfacción de demandas sociales y para transferir recursos a los sectores marginales. La complejidad del problema obliga, sin embargo, a buscar respuestas metodológicas apropiadas, modelos organizativos coherentes, personal calificado y partir de la propia realidad socioeconómica y cultural del analfabeto para, en las actuales condiciones de escasez de recursos, superar la exclusión educativa de la que el analfabetismo es principal expresión.

La historia de la alfabetización latinoamericana se ha caracterizado por errores de enfoque y por estrategias tradicionales expresadas en "campañas" coyunturales sin logros sólidos y efectos educativos duraderos; el idealismo y voluntarismo que animó a muchas de estas iniciativas no fue suficiente para aproximarse a objetivos y metas trazados, superados por una realidad difícil de modificar. Las acciones nacionales de alfabetización de Cuba (1960) y de Nicaragua (1980) por su masividad, éxito e impacto siguen constituyendo referentes obligados para demostrar que la alfabetización nacional es posible si se dan singulares circunstancias sociopolíticas de transformación nacional, con efectos en alfabetizados y alfabetizadores que trascienden lo educativo. A partir de estas exitosas experiencias, se observa en la región una proclividad a tomarlas como "modelos" por alcanzar y, por razones contrapuestas, a rechazar toda posibilidad de semejanza o asociación con dichas estrategias nacionales. Ambos casos, la idealización y el rechazo extremos, se dan por razones más ideológicas que técnicas; tratar de extrapolar y universalizar las experiencias cubana y nicaragüense ha contribuido muchas veces a distorsionar la viabilidad de iniciativas de alfabetización, dificultándose la obtención de aproximaciones más cercanas a la realidad y a las posibilidades de cada contexto nacional.

Ahora bien, la presente década ha sido particularmente fructífera respecto a las precedentes, en materia de esfuerzos sostenidos por encarar renovadamente la alfabetización como acción colectiva nacional y regional. Destacan la influyente acción del

mencionado **Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe** (PPE), vigente desde 1981, así como diversas iniciativas de tipo no gubernamental a través de procesos micro y "alternativos" de alfabetización.

La alfabetización en el PPE representa el expreso reconocimiento en los estados de la relación entre analfabetismo, pobreza crítica y democracia política inconclusa. En el contexto de esta acción regional se han acumulado numerosas experiencias nacionales[4] en procesos que con diversos énfasis y enfoques, buscan redefinir la idea misma de alfabetización, recuperar críticamente las experiencias nacionales acumuladas y generar nuevas formas de cooperación entre los países y entres éstos y los organismos de apoyo técnico y financiero. La estrategia del PPE, aprobada por los representantes estatales, se fundamenta en el reconocimiento de que superar el problema del analfabetismo es tarea que corresponde esencialmente al Estado, pero que, a la vez, ello no será posible sin la activa presencia de la población y de las instituciones de la sociedad civil. Se observa, asimismo, claridad para concebir la alfabetización como una acción de doble propósito: con jóvenes y adultos analfabetos absolutos que no tuvieron acceso a la escuela y, paralelamente, la alfabetización con niños, incentivando a la escuela primaria a cumplir con más eficacia y calidad su acción alfabetizadora; la primera se da como acción remedial y tardía y la segunda como acción preventiva del analfabetismo adulto.

Los resultados iniciales de este proyecto regional son heterogéneos en su grado de impacto sobre el iletrismo en los diferentes países y, a pesar de los evidentes progresos realizados, son insuficientes respecto a la meta de alfabetización universal antes del año 2000. Se puede afirmar que de mantenerse los actuales índices de disminución, el número de analfabetos se reduciría a fines de siglo en poco más de seis millones y quedarían 38 millones de analfabetos para confirmar la utopía de dicha meta. El carácter procesal que tiene este proyecto regional se expresa en la decisión de sus mecanismos operativos para dar particular énfasis, en 1989, a una evaluación proyectiva de los programas nacionales de alfabetización que posibilite la generación de políticas educativas y estrategias alternativas para enfrentar con mejores armas el analfabetismo en el período 1990-2000.

La sociedad civil, a través de múltiples instituciones no gubernamentales (de tipo eclesial, de educación popular, centros de promoción, etc.) y de organizaciones populares, ha asumido con diversos grados de autonomía y eficacia sus tareas de alfabetización. Son relevantes los esfuerzos en materia de alfabetización bilingüe intercultural llevados a cabo en Ecuador tanto por la Universidad Católica como por la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador; los encuentros y las publicaciones sobre alfabetización promovidos por CELADEC; las investigaciones sobre procesos de aprendizaje en la enseñanza de las matemáticas que desarrollan organizaciones no gubernamentales de las Naciones Unidas (ONGs) colombianas; la asociación de la alfabetización de mujeres con derechos cívicos promovida por entidades peruanas; los apoyos a la alfabetización utilizando medios masivos por instituciones afiliadas a la Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica, así como, la reciente creación de la Red de Apoyo a la Acción Alfabetizadora por el Consejo de Educación de Adultos de América Latina.

Buen número de acciones no gubernamentales de alfabetización, han surgido ante la falta de iniciativas e inoperancia de la acción estatal y se caracterizan por su carácter contestatario y alternativo a las de tipo gubernativo. Son expresiones del tradicional divorcio entre Estado y sociedad civil, agudizado por actitudes controladoras y excluyentes de entes públicos y por la tendencia a una visión homogénea y estrecha del Estado por parte de ONGs, atribuyéndole todos los defectos de gestión antipopular. Mientras los programas oficiales de alfabetización han buscado legitimidad ante la población y formas para su control a través de programas masivos, las ONGs surgen en planos locales con predominio rural, enfatizando una participación en la alfabetización que pueda afectar las estructuras de micropoder. Se observa, sin embargo, como producto de situaciones de redemocratización de muchos países latinoamericanos una inclinación a concertar esfuerzos entre programas públicos no gubernamentales, revisando concepciones y actitudes arraigadas, replanteándose anteriores roles en tareas más amplias y plurales que tengan como función legitimadora una opción por el cambio social en beneficio de los grupos más afectados por la marginación.

Los efectos de estas iniciativas nacionales e institucionales no pueden medirse sólo a través de las cifras de alfabetizados que arrojen sus programas. Los progresos alcanzados en materia de alfabetización se evidencian, mas bien, por aspectos como los siguientes:

— Existe mayor conciencia colectiva sobre la importancia de alfabetizar para democratizar la educación y la sociedad. Asimismo, se observa un mayor reconocimiento de la complejidad del problema del analfabetismo: se está asignando especial valor a la planificación y a la evaluación de los programas de alfabetización, tratando de superar anteriores experiencias de campañas signadas por el voluntarismo y la improvisación. La práctica misma de estudios realizados señalan con claridad que alfabetizar no es sólo un problema de métodos o técnicas. Así, por ejemplo, se evidencia la decisiva relación que tiene con la vigencia del analfabetismo en América Latina, la influencia de prácticas orales que son patrimonio de culturas indígenas ágrafas —con modos concretos de crear, organizar y transmitir conocimientos— y que también se presentan en comunidades campesinas y urbanas no indígenas, en las que perciben serias dificultades en sus estudiantes para utilizar los códigos escritos.

— Es creciente la asociación del éxito de la alfabetización con el aliento de un sostenido esfuerzo de postalfabetización y educación de adultos y, particularmente, con la necesidad de superar el denominado "fracaso escolar" posibilitando la alfabetización y educación de niños en edad escolar, así como su permanencia en la escuela. Los estudios promovidos por investigadoras como Emilia Ferreiro en México, Brasil y Argentina sobre alfabetización de niños, son de extraordinaria importancia y pueden constituirse en bases de alternativas didácticas para enfrentar el fracaso de la alfabetización inicial en la escuela pública.

— El reconocimiento de la correlación entre analfabetismo y pobreza ha estimulado en varios países la necesidad de priorizar y dar tratamiento especial al iletrismo en grupos de población en situación de precariedad educativa. Se registra un incremento notable de proyectos de educación bilingüe dirigidos tanto a adultos como a niños indígenas, avanzándose en el reconocimiento oficial de la diversidad lingüística y cultural como valores y riqueza por preservar; la alfabetización bilingüe no presenta, sin embargo, equilibrio en el tratamiento de las lenguas indígenas respecto a la oficial o dominante, debido no sólo a opciones estatales por privilegiar la castellanización sino también a la necesidad que tienen los indígenas por apropiarse del castellano como medio de comunicación intercultural. Crece, asimismo, la importancia que se da al analfabetismo femenino, particularmente el de las madres, como fenómeno que incide directamente en las tasas de mortalidad infantil y en el ausentismo o deserción de niños en la escuela; son numerosos los programas de atención materno infantil que incluyen acciones de alfabetización así como los materiales educativos con contenidos orientados a la mujer como depositaria de la cultura y activadora esencial de la educación de sus hijos.

— El analfabetismo funcional con sus expresiones de regresión y de limitaciones de comprensión de fluidez de la lengua escrita y del cálculo para enfrentar los desafíos inherentes a la modernización de nuestras sociedades, comienza a ser analizado y enfrentado. Es singular la actual experiencia de alfabetización en Ecuador, caracterizada por la masiva movilización de 70 mil jóvenes y por una estrategia técnico pedagógica que considera como elemento fundamental la difusión semanal en todo el país de 250 mil documentos de trabajo, elaborados sobre la base de informes solicitados a centros no gubernamentales de investigación, que constituyen diagnósticos científicos y actualizados sobre distintos temas que se abordan en el proceso de alfabetización nacional: salud, vivienda, propiedad agraria, trabajo, situación de la mujer, niñez, etc.

— El resultado de estudios, reuniones técnicas e investigaciones regionales, se expresa en numerosas publicaciones especializadas que, en conjunto, representan un considerable esfuerzo editorial que está posibilitando un tratamiento científico del analfabetismo y la difusión de ideas y experiencias innovadoras en la región.

Estos logros son valiosos, máxime si se considera que son obtenidos en una década signada por la crisis y la recesión económica que reducen la capacidad de los países y de las ONGs para realizar una acción más vasta y efectiva.

## Año Internacional de la Alfabetización

1990, **Año Internacional de la Alfabetización** (AIA), nos recuerda la persistencia del analfabetismo como uno de los principales desafíos de nuestra época y el terrible contraste entre una sociedad mundial opulenta y la actual necesidad de consagrar tanta energía y tantos esfuerzos para resolver un problema que —desde el punto de vista técnico y económico— la humanidad está desde hace tiempo en condiciones de superar. Este AIA servirá para asumir que la conquista del cosmos, la computación, la biotecnología, la energía nuclear y la revolución científico técnica, son aún insuficientes y distorsionantes en un mundo con cerca de 900 millones de analfabetos.

El sentimiento contradictorio que produce la proclamación del AIA tendría que posibilitar se renueven los esfuerzos a nivel mundial y latinoamericano por superar el problema y, a la vez, por asociar la alfabetización a las ideas de paz, de democratización de nuestras sociedades y del cumplimiento efectivo de la Declaración Universal de Derechos Humanos. Se dice, con razón, que el mundo no puede pretender conocer ni paz ni estabilidad mientras enormes contingentes de hombres y mujeres sigan confinados en la ignorancia y miseria; un real proceso de pacificación mundial tendría que destinar a otros fines, como la alfabetización y educación de adultos y niños, las increíbles sumas destinadas a la carrera armamentista. Es absolutamente irracional que los países industrializados concedan veinte veces más créditos al sector militar que a la ayuda en el Tercer Mundo, y que en los países más pobres los gastos militares excedan en un tercio los gastos públicos en educación y correspondan al triple de la inversión en salud.

1990 debiera, por ello, ser el inicio de una acción colectiva consciente y osada. Tal como señala Paulo Freire, "una dosis de insensatez es absolutamente fundamental en una pedagogía de la indignación", como la que genera la situación analizada.

El **Año Internacional de la Alfabetización** es ocasión propicia para una seria y rigurosa lectura del mundo por parte de quienes propicien y apoyen la alfabetización. Es ocasión para superar la improvisación, para asumir con competencia científica y pedagógica la enseñanza-aprendizaje con niños y adultos analfabetos. Es oportunidad para lograr una alfabetización más eficaz realizándola con la participación de los propios interesados, convertidos en sujetos de su educación con conciencia de la necesidad de su compromiso personal. Es, en síntesis, coyuntura que posibilita la reflexión y la acción solidaria.

---

### Notas

1. Art. 26 (1) "Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria..."

2. La **Declaración de la Cuarta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos**, celebrada en el local de la Unesco en París (marzo, 1985), hizo especial énfasis en este derecho, tal como se desprende de los siguientes extractos:
"El derecho de aprender es:
— el derecho de leer y escribir,
— el derecho de cuestionar y reflexionar,
— el derecho a la imaginación y a la creación,
— el derecho de leer su medio y de escribir la historia,
— el derecho de tener acceso a los recursos educativos,
— el derecho de desarrollar sus competencias individuales y colectivas.

El derecho de aprender es un instrumento indispensable desde ahora para la supervivencia de la humanidad...



BEST COPY AVAILABLE

Si se quiere que las poblaciones satisfagan sus necesidades esenciales, incluso alimenticias, ellas deben tener el derecho a aprender.

Si se quiere que las mujeres y los hombres vivan en buena salud, ellos deben tener el derecho a aprender.

Si se quiere evitar la guerra, es necesario aprender a vivir en paz, aprender para comprenderse.

**Aprender es la palabra clave.**

Derecho fundamental del hombre, su legitimidad es universal..."

3. Desde 1981 con apoyo de la Unesco y otros organismos internacionales, está vigente un **Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, que, teniendo como horizonte temporal el año 2000, asume como objetivos la generalización de la educación básica para niños en edad escolar, la eliminación del analfabetismo y la mejora de la calidad y eficiencia de los sistemas educativos.

4. Han sido 14 los programas nacionales de alfabetización iniciados y continuados en el marco de este proyecto regional. Sus concepciones y estrategias operativas obedecen a prioridades asignadas a la alfabetización, en situaciones sociopolíticas con diferenciadas motivaciones y opciones de desarrollo.

## Bibliografía consultada


Ferreiro, Emilia (1980) Alternativas a la comprensión del analfabetismo en la región. En **Alternativas de alfabetización en América Latina y el Caribe**. Santiago, Chile: Unesco/OREALC

Freire, Paulo (1988) La alfabetización como elemento de formación de ciudadanía. En **Alternativas de alfabetización en América Latina y el Caribe**. Santiago, Chile: Unesco/OREALC.

Hamadache, Ali (1989) **Literacy, Human Rights and Peace**. Ginebra, Suiza: Oficina Internacional de Educación de la Unesco.

ONU (1986) **Declaración Universal de los Derechos Humanos**. Nueva York.

Rivero, José (1979) La educación no formal en la reforma peruana. En **Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe**. Buenos Aires: Unesco-CEPAL-PNUD.

Torres, Rosa María (1989) **Acciones nacionales de alfabetización de adultos en América Latina: una visión crítica**. Quito, Ecuador: mimeografiado.

Unesco-Ceaal (1988) Estado y organismos no gubernamentales en América Latina. **Estrategias para la educación adultos**. Santiago, Chile: OREALC-CEAAL.

Unesco (1980) Alfabetización, una enseñanza para la libertad. **Correo de la Unesco**. París, Francia: junio, año XXXIII.



35º CONVENCION ANUAL

DE LA

ASOCIACION INTERNACIONAL DE LECTURA

ATLANTA - GEORGIA

6 - 10 DE MAYO DE 1990

ira

800 BARKSDALE ROAD, P.O. BOX 8139 - NEWARK - DELAWARE 19714 - USA

# NUEVAS PERSPECTIVAS EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA

*La Asociación Internacional de Lectura ha publicado, como parte del Proyecto de Desarrollo Profesional "Gertrude Whipple", una guía práctica que sintetiza los resultados de las investigaciones más recientes acerca de la enseñanza de la lectura.*
*Aquí traducimos algunas de las entradas referidas a temas que, sin lugar a dudas, concitan el interés permanente de nuestros lectores.*

## Lineamientos generales para la formulación de preguntas

La formulación de preguntas puede guiar y ampliar eficazmente la comprensión. Los maestros pueden promover el pensamiento crítico mediante la formulación de preguntas cuidadosamente preparadas sobre niveles superiores. Al mismo tiempo, deben evitar demasiadas preguntas puntuales de bajo nivel que exigen una sola respuesta correcta. Las preguntas anteriores a la lectura ayudan a los estudiantes a centrarse en las ideas y los conceptos principales.

Antes de leer, hacer que los estudiantes generen preguntas acerca de un tópico o concepto. Luego, después de la lectura, formular preguntas tales como: "¿Qué preguntas permanecen aún sin respuesta?". "¿Qué es lo que hizo el autor para hacer sentir o pensar al lector de una determinada manera?". "¿Cómo utilizó el autor el lenguaje para trasmitir una idea en particular?". "¿Qué evidencia dio el autor?".

Mediante la formulación de preguntas predictivas y especulativas los maestros muestran pautas para alentar a los alumnos a elaborar sus propias preguntas. Los estudiantes que se formulan preguntas participan en un automonitoreo que los conduce a comprender y aprender en forma independiente.

Pruebe esperar de 3 a 5 segundos después de formular una pregunta, permitiendo a los estudiantes procesar la pregunta y elaborar la respuesta.

**Conley, 1987**

## Relación *pregunta-respuesta* Estrategias para generar respuestas

*Procedimiento*

1. La primera estrategia para responder a una pregunta, AHI MISMO, es encontrar las palabras usadas para formular la pregunta y observar el resto de las palabras de esa oración para encontrar la respuesta. La respuesta está dentro de una sola oración.

2. La segunda, PENSAR Y BUSCAR, también involucra a una pregunta que tiene su respuesta en el texto, pero esta pregunta requiere información de más de una oración o párrafo.

3. La tercera relación, POR MÍ MISMO, representa una pregunta cuya respuesta debe ser hallada por el conocimiento previo del lector.

4. La cuarta estrategia, EL ESCRITOR Y YO, representa una pregunta interpretativa ligeramente diferente. La respuesta puede ser encontrada en el conocimiento previo del propio lector, pero no tendría sentido a menos que el lector haya leído el texto.

5. Cuatro principios de enseñanza para trabajar con la relación pregunta-respuesta:
* Brindar retroalimentación inmediata.
* Avanzar de textos más breves a textos más largos.
* Construir independencia guiando a los alumnos de actividades grupales a actividades independientes.
* Proveer la transición desde tareas sencillas a las más difíciles.

6. Enseñar a los estudiantes estas cuatro estrategias y cómo determinar la diferencia. La investigación demuestra que la comprensión de la relación pregunta-respuesta aumenta los logros de los estudiantes.

**Raphael, 1984**

## Modelos de lectura: pensar en voz alta

Para despejar el misterio que rodea al proceso de comprensión los maestros pueden formular sus propios pensamientos a medida en que leen oralmente. Este detallado proceso de hacer conocer los pensamientos se ha designado como "pensar en voz alta".

1. Seleccionar un texto para leerlo en voz alta, que presente dificultades, contradicciones, ambigüedades, o palabras desconocidas. A medida en que el maestro lee en voz alta, los estudiantes lo siguen silenciosamente, atendiendo al modo en que enfoca los puntos que presentan problemas.

2. Seleccionar instancias específicas cuando se quiebra la comprensión y modelar para los estudiantes distintas formas de encarar cada una.

3. Recordar los siguientes puntos durante el proceso de "pensar en voz alta":
* Hacer predicciones (desarrollar hipótesis): "A partir del título, puedo predecir que esta sección nos dirá cómo se hacía antiguamente para atrapar las ballenas". "En la parte siguiente, pienso que encontraremos el porqué el hombre voló hacia el huracán." "Pienso que esto es una descripción de un juego de computación."
* Describir el cuadro que la información procesada le está formando en su mente (desarrollo de imágenes): "Tengo una imagen de esta escena en mi mente. El coche está en un camino oscuro, probablemente angosto, no hay otros coches en los alrededores".
* Formular analogías mediante la vinculación del conocimiento previo con la nueva información del texto: "Esto es como la vez que condujimos hasta Boston y tuvimos un pinchazo. Estábamos preocupados y tuvimos que caminar tres millas en busca de ayuda".
* Comentar puntos confusos (monitoreo de la comprensión en proceso): "Esto simplemente no tiene sentido." "Esto es diferente de lo que esperaba."
* Ejemplificar las estrategias de monitoreo para corregir las demoras en la comprensión: "Mejor que lea nuevamente". "Tal vez seguiré leyendo para ver si se aclara." "Mejor cambio la imagen mental que me he hecho de este cuento." "Ésta es una palabra nueva para mí. Mejor que verifique el contexto para entenderla".

Después de varias experiencias de modelado los estudiantes pueden practicar con sus compañeros el "pensar en voz alta", turnándose para leer oralmente y para compartir los pensamientos. Al comienzo deberán usar materiales cuidadosamente seleccionados (cortos, con problemas obvios). Finalmente, se debe alentar a los lectores a practicar estrategias de "pensamiento en voz alta", a medida en que realizan las tareas asignadas de lectura silenciosa en forma independiente.

## Enseñanza de la inferencia

Los estudiantes necesitan que se les enseñe cómo hacer inferencias. Necesitan darse cuenta de que las inferencias están en todos lados y que durante el proceso de la lectura una inferencia puede ser (y a menudo debe ser) modificada. Diez inferencias principales cubren la mayor parte del total de las necesidades de los estudiantes. Estas inferencias están enumeradas en la página 36.
Lo que está en la página de lectura más lo que está en la mente del lector es igual a la inferencia.

Cinco pasos directos de enseñanza:

1. ENSEÑAR. El maestro lee un pasaje y especifica el tipo de inferencia que ha de hacerse. El maestro modela/demuestra, habla, ejemplifica, luego de la lectura del pasaje. Hace una lista e identifica las PALABRAS CLAVES, y luego en una discusión mediante la estrategia de "pensar en voz alta", explica de qué manera las palabras claves ayudan a una lectura inferencial.

2. PRACTICAR. Los estudiantes leen un pasaje individualmente o en grupos. A medida en que lo hacen tienen que explorar y analizar el texto para identificar las palabras claves que aportan evidencias para justificar la categoría de inferencias especificadas. Hacer una lista en el pizarrón de las palabras claves

**ASOCIACION INTERNACIONAL DE LECTURA**

**Organismo Consultor de Unesco**

**Presidente**
Dale D. Johnson
Instructional Research
and Development Institute
Brookline, Massachusetts

**Vicepresidente**
Carl Braun
University of Calgary
Calgary, Alberta, Canadá

**Vicepresidenta electa**
Judith N. Thelen
Frostburg, Maryland

**Director Ejecutivo Interino**
Robert G. Jones

**Directora de Publicaciones**
Jennifer Stevenson

**Consejo Directivo**
Jerome C. Harste
Indiana University
Bloomington, Indiana

Jane M. Hornburger
Brooklyn College, CUNY
Brooklyn, New York

Merrillyn Brooks Kloefkorn
Jefferson County Public Schools
Golden, Colorado

Vincent Greaney
St. Patrick's College
Dublin, Ireland

Dolores B. Malcolm
St. Louis Public School
St. Louis, Missouri

Ann McCallum
Fairfax County Public Schools
Fairfax, Virginia

Mary D. Marockie
Regional Education Service
Agency VI
Wheeling, West Virginia

Joy N. Monahan
Orange County Public Schools
Orlando, Florida

Richard T. Vacca
Kent State University
Kent, Ohio

mencionadas por los estudiantes. Estimular una discusión rica e integradora mientras hablan acerca de por qué cada palabra clave contribuyó a la inferencia.

3. APLICAR. Identificar los tipos de inferencia que se están aplicando. Que los estudiantes lean un pasaje, de línea en línea y anoten sus inferencias. Al concluir los estudiantes identifican y hacen una lista de las palabras claves que les permitieron hacer las inferencias. Es importante hacer el listado de las palabras claves hasta que los estudiantes aprendan las inferencias.

4. EXTENDER. Tomar los textos de los estudiantes. Practicar pasajes expositivos. Formular preguntas tales como "¿Qué tipo de inferencia es necesaria?". "¿Cuáles son las palabras que nos conducen a ella?". "¿Cuál es la inferencia que podemos hacer?". La extensión lleva a los estudiantes al mundo real de los libros de texto.

5. EVALUAR. Averiguar si los estudiantes pueden aplicar el procedimiento de inferencias. "Si las palabras claves MAS las experiencias personales = INFERENCIA, qué hace usted si los estudiantes no tienen conocimientos o experiencias previas?". El procedimiento del "mapeo" semántico ayuda a traer el conocimiento previo a la superficie, construye los puentes necesarios para hacer inferencias.

**Actividades de enseñanza que conducen a los estudiantes a un cambio gradual de su responsabilidad para el aprendizaje autodirigido.**

* Informar
* Modelar
* Guiar
* Observar
* Corregir
* Estimular

**Adaptado de Vygotsky, 1962**

**10 tipos principales de inferencias**

1. **Localización:**
"Mientras íbamos por las vías a toda velocidad, podíamos sentir el rebote de las ruedas del tren y la oscilación de los vagones."
2. **Agente:**
"Con podadoras en una mano y tijeras en la otra, Chris estaba lista para comenzar la tarea."
3. **Tiempo:**
"Cuando la luz del vestíbulo se apagó, la oscuridad fue total."
4. **Acción:**
"Carol avanzó por la cancha y luego le pasó la pelota a Ana."
5. **Instrumento**
"Con mano firme, la dentista colocó el zumbante artefacto sobre el diente."
6. **Causa - efecto:**
"A la mañana notamos que los árboles estaban arrancados de raíz y que a las casas les faltaban los techos."
7. **Objeto:**
"El Saab y el Volvo estaban en el garage, y el Audi estaba afuera adelante."
9. **Problema - solución:**
"El costado de su cara estaba hinchado, y le dolía el diente."
10. **Sentimiento - actitud:**
"Mientras pasaba marchando con la banda del colegio secundario, mi papá vitoreaba y tenía los ojos llenos de lágrimas."

**Johnson & Johnson, 1986**





BEST COPY AVAILABLE

# LECTURA CREATIVA CON ADULTOS MAYORES

MARIA ANTONIA GANDOLFO
MARIA CRISTINA FURMAN DE RENA

*Las autoras coordinan talleres literarios para adultos mayores. Cuentan aquí la experiencia que desde el año 1980 están haciendo en el Hogar para Ancianos Adolfo Mirshi, en San Miguel, provincia de Buenos Aires.*

## Cómo llegamos al hogar

Propusimos al Servicio Social la organización, con un grupo de ancianos, de un **Encuentro Creativo Literario-Plástico**. Esta experiencia unitaria, que coordinamos durante dos años en el Museo Nacional de Bellas Artes, intenta acercar la literatura a las artes visuales y fomentar la creatividad.

El Hogar aceptó la propuesta y una tarde de junio de 1986 llegamos con nuestras reproducciones y nuestro entusiasmo. Entraron al salón más personas de las esperadas. Descubrimos que muchas de ellas no entendían bien el castellano, otras oían con dificultad, y algunas habían olvidado sus anteojos. Era evidente que íbamos a tener problemas para llevar a cabo la experiencia. Tuvimos que variar la dinámica y si bien no se cumplieron todos los objetivos, vivimos momentos de gran cordialidad y pudimos conversar sobre los textos y sobre las imágenes.

Días más tarde, el Hogar nos pidió que intentáramos organizar un taller literario permanente. Se invitó a los posibles interesados a una charla, allí les explicamos nuestros planes y escuchamos sus opiniones y expectativas. El grupo se reunió por primera vez en agosto de 1986. Desde entonces, un promedio de quince personas se reúne con nosotras una hora todos los martes por la tarde.

## Integrantes del grupo

Las edades oscilan entre los 70 y los 92 años, pertenecen a la comunidad judía de habla alemana. Llegaron a la Argentina entre 1927 y 1950. Tienen un nivel cultural entre medio y alto. Algunos son profesionales, otros comerciantes retirados, amas de casa y artistas. La mayoría hizo viajes interesantes. Todos hablan castellano. Pocos tienen dificultades para la expresión y ninguno para la comprensión.

Luego de casi tres años, el grupo cuenta con veintiún asistentes. Se acercaron por sugerencia del Servicio Social que los puso en contacto con nosotros o por invitación de los participantes.

Para la coordinación del trabajo, en un principio, adaptamos técnicas que habíamos aplicado en experiencias anteriores. Más adelante, consideramos que teníamos que aprender algo más sobre las características propias de esta etapa de la vida.

En el siglo XXI la gente de edad avanzada será mayoría en el planeta. Ésta es una de las razones más poderosas para que los investigadores se hayan visto en la necesidad de dedicarse al adulto mayor, tanto desde el punto de vista físico como psíquico y social.

En otra época estuvieron muy ocupados estudiando al niño y al adolescente. Se acepta la vejez como un período evolutivo de la vida y con características propias, ya que envejecer no es una enfermedad. El problema hoy se relaciona más con lo psicológico que con lo cronológico porque hay gente que se cree vieja a los 70 años y otra que a los 80 no puede ser considerada como anciana, por la riqueza de su creatividad. La capacidad de sorprenderse e interesarse frente a lo nuevo, es fundamental para la salud psicofísica de cualquier persona.

Los adultos mayores vivieron numerosos cambios socioculturales y socioeconómicos, además, en mayor o menor grado, han soportado duelos naturales o circunstanciales. Por eso, elaboran sus problemas afectivos de manera muy particular.

En nuestro grupo, la mayoría tuvo que vivir momentos extremadamente difíciles. Perseguidos por el nazismo, han tenido que abandonar su país, han sufrido pérdidas de seres queridos, el exilio y el desarraigo. Sin embargo, tuvieron la capacidad de poder sobrevivir a estas situaciones límites.

Otro aspecto que está siempre presente en las personas mayores es la reminiscencia. Dice Leopoldo Salvarezza: "... esta especial forma de recordar es definida por el **Webster's International Dictionary** como el 'hábito o acto de pensar en las propias experiencias pasadas o relatarlas'. En esta definición es importante notar que el acto de recordar no está calificado afectivamente en forma expresa. Pero el hecho de que no esté no quiere decir que no haya afectos, dado que esto es imposible desde el punto de vista psicológico; esta ausencia debe entenderse como una sensación de bienestar no perturbada por afectos dolorosos."[1]

En las sociedades primitivas los cuentistas viejos narraban con placer y maestría relatos a la comunidad. Estas narraciones constituían un nexo entre el pasado y el presente, y tanto el viejo como la historia narrada tenían una función social que cumplir. Hoy en día, esto se ha perdido y más aún, muchos se incomodan o se impacientan cuando el anciano comienza a referir historias. Sería útil que la comunidad le diera a la gente mayor la oportunidad de integrarse con sus conocimientos del pasado. Ésta sería una manera de reafirmar la autoestima del adulto mayor.

También, el ritmo físico y psíquico del anciano son diferentes. Cada etapa de la vida tiene su ritmo propio. Por eso son distintos los ritmos del anciano, del adulto, del adolescente y del niño. Así como a los 20 años se juegan sin problemas dos partidos de fútbol; a los 80, se juega al golf o se organizan caminatas. En cuanto al ritmo para las actividades intelectuales, éste no depende de la edad sino del grado de entrenamiento que se tenga. La historia personal y la situación psicofísica influyen en la disposición para el aprendizaje, para la comprensión de la lectura y para el debate.

Desde ya que hay otras pautas que caracterizan a la vejez, pero nos ocupamos de aquellas que importan directamente a nuestro trabajo y a nuestro grupo. De todas maneras, ante cualquier duda o inquietud recurrimos al Servicio Social o de Psicología que son los que están en contacto permanente con los ancianos.

## Dinámica del trabajo

En las primeras reuniones quisimos leer fragmentos cortos con una sintaxis y un vocabulario sencillo para empezar a conocernos. Elegimos Azorín cuyas descripciones reúnen estos requisitos. Las reuniones consistieron en la lectura de fragmentos muy breves; cuatro o cinco renglones, y en un cuestionario de interpretación y análisis. Cuando terminaba la tercera reunión, un señor amable y divertido nos advirtió que si continuábamos con esos textos "aburridos" iba a dejar de venir porque quería lecturas con más "vida". Este comentario fue muy positivo, porque nos demostró que, como introducción, era suficiente y no debíamos insistir. Ese mismo día, al pasar, alguien nombró a Borges y aceptamos el desafío.

Para iniciar la lectura de Borges seleccionamos el cuento "El Cautivo" porque pensamos que ofrecía un tema interesante para el debate, además de ser austero y breve. Trata de un chico raptado por un malón que, años más tarde, regresa a su casa y allí recuerda un cuchillo que había escondido en la cocina.

A partir de entonces cambiamos la dinámica del trabajo. Le dimos más importancia a los comentarios orales. Antes de la lectura, ubicamos geográficamente los escenarios del cuento y conversamos sobre el momento histórico, indios, malones y cautivos.

Terminada la lectura y aclaradas algunas palabras, empezamos a charlar. Habíamos preparado las preguntas que formularíamos. Queríamos comprobar si habían comprendido el cuento, si habían captado el tema central y cómo interpretaban la reacción del personaje. Con gran sensibilidad no sólo superaron nuestras expectativas sino que también contaron experiencias de vida. Terminados los comentarios preguntamos si ellos recordaban algún objeto de su infancia. Casi todos quisieron compartir sus recuerdos. Fueron reminiscencias, no aparecieron aspectos dolorosos y a medida en que hablaban se fue creando un clima de espontánea y cálida comunicación.

Una señora habló de "la mesita chiquita" donde dibujaba a los cinco años. Un señor recordó a su madre reclamando los anteojos y a él riendo porque se los veía puestos sobre la frente. Otro señor contó que su padre le había regalado un violín fabricado por un gitano. El grupo quedó satisfecho porque además de haber pasado un momento agradable pudo acercarse a un escritor muy respetado por ellos, pero al que la mayoría no había leído.

Nuestra impresión fue que habíamos hecho bien en aceptar el desafío y esa reunión nos trajo tranquilidad y satisfacción. Tranquilidad porque se nos multiplicaban las posibilidades de elegir textos y satisfacción por el entusiasmo y la comunicación que se generó en el grupo.

A la reunión siguiente les preguntamos si querían darle un nombre a nuestra actividad, por unanimidad fue aceptada la propuesta de uno de los asistentes de llamarla "Círculo Literario".

Seguimos con la misma dinámica de trabajo: cada semana, lectura y comentario de un cuento y después la relación con experiencias personales.

Después de unos meses creímos llegado el momento de incluir conceptos de teoría literaria. Les entregamos junto con las fotocopias del cuento, temas teóricos aplicables al cuento elegido. Aceptaron esta variante. algunos de los temas que tratamos fueron: géneros literarios, orígenes del cuento; el cuento folklórico, rasgos del cuento moderno; niveles de lengua y otros. Las guías que les preparamos son síntesis de conceptos más vastos y complicados pero tratamos de no bajar el nivel.

Más adelante decidimos seleccionar episodios de **Los gauchos judíos** de Alberto Gerchunoff. Algunos habían vivido experiencias directas en las colonias judías de Entre Ríos y el libro sirvió para que pudieran contar peripecias de sus primeros años en América. Se armaron charlas interesantes matizadas con anécdotas graciosas y sorprendentes. Por ejemplo, el episodio de "El caballo robado" dio lugar a comentarios como éstos:
—"Cuando yo iba a caballo a los bailes del pueblo, me llevaba la montura adentro del salón para que no me la robaran."
—"Yo no necesitaba hacer eso porque tenía un perro que me esperaba afuera, al lado del caballo y era tan bravo que nadie se le podía acercar."

Muchos se emocionaron con el tema de la tierra o de las cosechas. Aclararon que tal vez era porque a los judíos de Europa no se les permitía labrar la tierra y que por esa razón debían dedicarse a otras actividades. Algunos párrafos de Gerchunoff sirvieron para corroborar que habían llegado a disfrutar del lenguaje literario.

Éste era el momento de intentar la lectura de un poeta. Elegimos a Neruda. Preferimos comenzar con sus **Memorias** para que lo fueran conociendo. Leímos poemas contemporáneos a los momentos que Neruda refiere en sus **Memorias**. Por ejemplo, una vez terminada la lectura de sus recuerdos durante la Guerra

Civil española les presentamos un poema de "España en el corazón". A un señor se le llenaron los ojos de lágrimas y pidieron releer algunos versos. En estas reuniones vivenciaron el hecho poético a través del lenguaje y el sentimiento. Fue una alegría para nosotros ver que los recuerdos y los poemas de la adolescencia de Neruda les despertaron ternura y sonrisas cómplices.

Hasta ahora no hemos tenido dificultades para encontrar material de lectura.

No es fácil saber hasta dónde puede llegar el grupo. A veces, un texto nos pareció difícil; otras, muy obvio, pero mediante el diálogo coordinado se dieron siempre charlas interesantes. Si bien elegimos los textos según los intereses del grupo no se los "imponemos" sino que se los "proponemos". Al final de cada reunión les preguntamos si les ha gustado y si tienen interés en continuar. La lectura de un cuento de ciencia ficción generó en el grupo la necesidad de profundizar sobre temas afines. Por sugerencia de un participante leímos y comentamos pasajes de **Cosmos** de Karl Sagan.

En ocasiones, leemos artículos de diarios y revistas, siempre que estén en relación con el tema literario que estamos tratando en ese momento.

La música es otro elemento que utilizamos en varias ocasiones. Por ejemplo, cuando leímos poemas de Antonio Machado, los escuchamos después, musicalizados por Joan Manuel Serrat. Lo mismo ocurrió cuando nos decidimos al tema "tango".

Pensamos que en general, los textos deben reunir algunas condiciones: que puedan leerse y discutirse en una sola reunión; que permitan la participación de todos; que generen una reflexión positiva; que tengan valor literario; que sean de autores latinoamericanos, españoles o buenas traducciones.

Entregamos fotocopias del material de lectura a cada participante. Leemos en voz alta, con entonación

apropiada y correcta modulación, para que el grupo se familiarice con el texto.

Es necesario un minucioso trabajo de preparación antes de cada reunión para ser buen intermediario entre la obra y el participante-lector. Lo más importante es que el coordinador disfrute y se comprometa con el texto para poder trasmitir su entusiasmo al grupo.

Durante el diálogo escuchamos las opiniones de los participantes y consideramos valiosos todos los aportes. Tomamos nota de los comentarios que se originan y se los leemos al comenzar la siguiente reunión. Con el transcurso del tiempo hemos recopilado mucho material de un enorme valor como expresión de sentimientos, experiencias y opiniones.

No nos sentimos fuera del grupo de discusión sino que opinamos como un miembro más, compañero de trabajo. No interrumpimos las intervenciones salvo cuando alguien se aleja o se explaya demasiado en el tema, también cuando percibimos que el grupo se impacienta.

En cuanto a la comprensión del vocabulario a veces preguntan el significado de una palabra, y otras lo deducen por el contexto.

Si bien se ha formado un grupo de trabajo y de discusión y que día a día hay una mayor tolerancia ante las opiniones divergentes, existen fuertes individualismos que dificultan, por momentos, la camaradería. En estos casos siempre con firmeza y si es posible con humor, volvemos al texto. De esta manera, se revaloriza el trabajo literario e inmediatamente se diluyen los conflictos circunstanciales.

## Actividades derivadas

En marzo de 1988 consideramos que, dadas las condiciones de maduración grupal, podíamos trabajar con técnicas literarias, parte del material recopilado en reuniones anteriores. Así se creó el "Taller Literario" como una experiencia complementaria del "Círculo Literario". En estas reuniones semanales hacemos lecturas, comentarios, ejercicios y correcciones de todas las manifestaciones creativas que se van dando en forma oral. Algunos de los asistentes escriben; otros dictan al coordinador que toma nota. En la reunión siguiente les entregamos los borradores pasados a máquina para hacer las correcciones que hagan falta. Tratamos de dar a esos textos una forma terminada y en lo posible con valor estético. Este grupo es menos numeroso que el del Círculo y la dinámica de trabajo cambia como así también los temas que tratamos.

Como una necesidad para que los trabajos creativos pudieran ser compartidos con la comunidad, surgió la idea de publicar una revista anual. En noviembre de 1988 apareció el primer número de **Senderos** que contiene sencillas y vitales narraciones.

Todos los años, para el Día del Niño, la institución ofrece una fiesta y regalos a los hijos del personal. Nuestro "Círculo Literario" fue invitado a colaborar. Se nos ocurrió armar una pequeña publicación donde los participantes contaran a los chicos vivencias de infancia en forma amena y divertida. La publicación fue bien recibida y por eso hicimos una visita a un hogar infantil. Fuimos con un grupo de ancianos y llevamos la revista como regalo. Fue una experiencia novedosa y muy positiva puesto que compartimos el trabajo y la creatividad con los más chicos.

A raíz de los buenos resultados de este encuentro maduramos la idea de organizar otras actividades intergeneracionales. Después de buscar material informativo y de asesorarnos convenientemente planeamos, para este año, algunos encuentros con niños, adolescentes y adultos jóvenes. Ya hicimos una reunión con un grupo de estudiantes que hace teatro en una escuela secundaria. Nos reunimos para intercambiar reportajes referidos específicamente a las actividades creativas de los dos grupos. Los chicos representarán en la institución una propuesta teatral hecha por ellos y evaluaremos juntos los resultados de este intercambio.

A medida que fuimos incorporando experiencias comprobamos que se iban multiplicando las posibilidades de organizar nuevas actividades. Con la formación del Círculo y del Taller Literarios, se crearon en la institución espacios no sólo para la discusión grupal de un texto literario sino también para alentar la creatividad y la camaradería.

### Notas

Salvarezza, Leopoldo (1988) **Psicogeriatría. Teoría y Clínica**. Buenos Aires: Paidós, pág. 109.

### Referencias bibliográficas


Barylko, Jaime (1987) **El aprendizaje de la libertad**. Buenos Aires: EUDEBA.

Cross, Nora; Schwarz, Federico (1986) Informe sobre la experiencia del grupo Reminiscencia. Trabajo presentado en el servicio de Psicología del Hogar Adolfo Hirsch. Buenos Aires, diciembre.

De Beauvoir, Simone (1970) **La vejez**. Buenos Aires: Sudamericana.

Feijóo, María del Carmen; Hirschman, Sara (1984) **Gente y cuentos**. Educación popular y literatura. Buenos Aires: CEDES.

Gastron, Liliana (1985) Hacia una conciencia gerontológica nacional. **Medicina de la tercera edad**, 4, 4, p. 17.

Hitzig, Juan (1988) Prevención: un aspecto olvidado de la geriatría. Escrito presentado en el 6° Congreso Latinoamericano de Geriatría y Gerontología. Buenos Aires, octubre.

Jennings, Sue, et al. (1979) **Terapia creativa**. Buenos Aires: Kapelusz.

Kaminsky, Marc (1984) **The uses of reminiscences. New ways of working with older adults**. New York: Haworth Press.

Landaseurs, Yves (1986) Consecuencias psicosociales del envejecimiento. En **Programa de Formación en Gerontología**. Centro Internacional de Gerontología Social. Artículos seleccionados. Buenos Aires, noviembre.

Levin, S.; Kahana, S. (1973) **Los procesos psicológicos del envejecimiento**. Buenos Aires: Paidós.

Moccio, Fidel (1980) **El taller de terapias expresivas**. Barcelona: Paidós.

Monk, Abraham (1986) Sociología de la vida familiar del anciano. En **Revista Argentina de Geriatría y Gerontología**, 6, p. 156.

Olmedo, María M.; Saure, María P. (1988) Jugando con viejos viejos. Escrito presentado en el 6° Congreso Latinoamericano de Gerontología y Geriatría. Buenos Aires, octubre.

Pampillo, Gloria (1982) **El taller de escritura**. Buenos Aires: Plus Ultra.

Pichón Riviere, Enrique; Pampliega de Quiroga, Ana (1985) **Psicología de la vida cotidiana**. Buenos Aires: Nueva Visión.

Reed, David; et al. (1986) Tools for reminiscence with veterans. **Clinical Gerontologist**. New York: Haworth Press, 4, 4, abril.

# INSTRUCCIONES PARA NUESTROS AUTORES

**1.** Los trabajos deben tratar acerca de la **lectura** y **escritura** y **áreas conexas** dándose preferencia a investigaciones y exposiciones de practicas pedagógicas.

**2.** Los trabajos deben ser inéditos. El envio de un trabajo a LECTURA Y VIDA. **Revista Latinoamericana de Lectura**, supone la obligación del autor de no someterlo simultáneamente a la consideración de otras publicaciones.

**3.** Los trabajos, que no pueden tener una extensión superior a las 18 carillas tamaño carta (incluida la bibliografía) mecanografiadas a doble espacio, deben ser enviados a la redacción de la revista **(Casilla de Correo 124, Sucursal 13, 1413 Buenos Aires, Argentina)**.

**4.** Deben ser remitidos **en original y dos copias** y estar acompañados de una nota con la dirección del autor/autores, número de teléfono, lugar de trabajo y breve reseña de su trayectoria profesional y científica.

**5.** Los responsables de la redacción de la revista se reservan el derecho de publicar o no los trabajos presentados y de determinar la oportunidad de hacerlo. Acusarán recibo de los originales, informarán a los autores la aceptación o rechazo en el momento en que se determine de acuerdo con las normas que rigen el proceso de revisión pero no mantendrán otro tipo de correspondencia ni devolverán los originales.

**6.** Los trabajos recibidos son revisados por dos miembros por lo menos del **Consejo Editorial Consultivo**. Aquellos autores que deseen permanecer en el anonimato para los informes de los consultores, deben enviar dos de las tres copias del trabajo encabezadas sólo por el título, con el nombre y los datos personales mecanografiados en hoja aparte.

**7.** Las **notas** y **llamadas** se numerarán por orden de aparición y se agruparán al final del texto.

**8.** Las **figuras** y **tablas** deben presentarse en original y numerarse correlativamente por orden de aparición en el texto. Las **ilustraciones** no deben incluirse en el cuerpo del texto, sino que irán en hoja aparte identificada con el nombre del autor en la parte superior derecha y la indicación del lugar donde deban incluirse.

**9.** Las **referencias bibliográficas** se ordenarán por orden alfabético, citando: autor, año (entre paréntesis), título del libro (subrayado), lugar de edición, editorial y año de la edición. Si se trata de artículo: autor, año, título, nombre de la publicación (subrayado), volumen y/o número de la revista (subrayado), y páginas. Cuando la obra citada es una traducción, deberá citarse en primer lugar el título original de la obra y entre paréntesis su versión en castellano o en el idioma en el que se esté citando.

**10.** Los **informes de investigación** deben respetar los apartados clásicos de Introducción, Método (sujetos, diseño, instrumentos y/o procedimientos), Resultados y Conclusiones.

**11.** La Dirección y la Redacción de la revista no se hacen responsables de las ideas y opiniones expresadas en los artículos.

**Aquellos trabajos que no cumplan con la totalidad de los requisitos enunciados no serán considerados, tampoco se enviará a los autores acuse de recibo ni se les devolverá los originales.**

# LIBROS Y REVISTAS

## TALLER DE ESCRITURA

*Mabel Condemarín*
*Mariana Chadwick*

*Editorial Universitaria*
*Santiago de Chile, 1989*
*182 págs.*

**Taller de escritura** presenta 44 actividades significativas para los estudiantes, a manera de sugerencias, para estimularlos a crear y compartir sus producciones escritas. Puede ser utilizado como un programa de desarrollo de la escritura creativa y formal en las clases regulares y también como un programa dedicado a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Las actividades se organizan en torno a las modalidades expresivas, poéticas y comunicativas del lenguaje y se presentan divididas en siete categorías:
— creaciones divergentes;
— creaciones poéticas;
— escritura formal;
— experiencias comunicativas;
— experiencias personales;
— ficción; y
— microperiodismo.

Cada una de las actividades se desarrolla sobre la base del siguiente esquema:
— definición de contenido;
— modelo ilustrativo;
— instrucciones;
— criterios o pautas de autoevaluación.

A través de la función mediadora del educador el estudiante podrá internalizar esa estructura y expandir sus habilidades de escritura en una forma progresivamente flexible, original y divergente.

**Isabel Tarky**

## PSICOLOGÍA COMUNITARIA

*Antonio Martín González*
*Fernando Chacón Fuertes*
*Manuel Martínez García*

*Textos Visor*
*Madrid, España*
*401 págs.*

Este volumen cuenta con la colaboración de treinta autores, en su casi totalidad de España, que desde diversas perspectivas aportan a la discusión sobre la psicología comunitaria hacia el final del siglo XX.

La riqueza y utilidad del texto lo demuestra su contenido. Luego de una introducción firmada por Amalio Blanco Abarca, en realidad un breve ensayo que aborda la pregunta de si la psicología comunitaria es una nueva utopía de un fin de siglo, el libro se divide en cuatro partes.

La primera, de carácter teórica, discurre en sus tres capítulos sobre el concepto de salud comunitaria, sobre prevención y promoción en psicología comunitaria, y acerca de cuestiones y modelos teóricos de la misma.

La sección siguiente, considera cuestiones de orden metodológico y de evaluación. A lo largo de cuatro capítulos se trata el tema de la evaluación de programas y de necesidades, se brinda una introducción sobre la epidemiología psicosocial y sobre diseños de intervención comunitaria.

**Intervención** se titula la tercera y más extensa parte del volumen. En sus nueve capítulos se realiza una introducción conceptual sobre intervención comunitaria y se plantean alternativas a los servicios clínicos tradicionales. Las problemáticas de la autoayuda y del apoyo social, así como de la participación comunitaria son debatidas. Uno de los capítulos caracteriza la acción e intervención social planificada, y los dos que le siguen profundizan en sus ámbitos de aplicación. Esta sección finaliza con un apartado dedicado a los roles y formación del psicólogo comunitario, y con otro sobre el marco sociopolítico, sus estructuras y funciones.

La cuarta parte incluye dos anexos. El **anexo A** aborda: la intervención comunitaria en el uso y abuso del consumo de drogas; un programa de prevención de la inadaptación social infantil y juvenil; y un programa comunitario en sexualidad y anti-concepción juvenil. El **anexo B** consiste en un breve escrito sobre la psicología comunitaria en América Latina.

**J.M.**

## LOS HIJOS DEL ANALFABETISMO

**Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina**

*Emilia Ferreiro (coordinadora)*

*Siglo Veintiuno Editores*
*México, 1989*
*183 págs.*

Este libro, coordinado por Emilia Ferreiro, se organiza alrededor de distintas experiencias de alfabetización de niños realizadas dentro del contexto escolar en Argentina, Brasil, México y Venezuela. Dichas experiencias se inscriben, en su totalidad, en el campo de la psicogénesis de la lengua escrita y ponen en evidencia la preocupación por conciliar los requerimientos de la investigación psicológica básica y los de la práctica educativa.

El foro de discusión de los proyectos analizados en el libro fue un encuentro latinoamericano realizado en octubre de 1987 en México, en el cual a partir de los aspectos comunes de estos proyectos, se trabajó en torno de la relación de los proyectos con el contexto sociopolítico en el que se desarrollaron, la operacionalización de los proyectos, la formación de maestros, la evaluación y planificación de los proyectos, y la planificación, organización y evaluación de las actividades cotidianas.
Con respecto a este último tema, es interesante señalar que la discusión recogió tópicos recurrentes en las reuniones con maestros que adhieren a esta propuesta de alfabetización: modalidad de realización de las actividades; composición de los grupos de trabajo; formas y alcances de la interacción grupal; criterios usados para la selección y la evaluación de las actividades; importancia y alcances de los registros de clases; interrelaciones entre distintos tipos de actividades, etc.

**Los hijos del analfabetismo** constituyen una muestra significativa del proceso de construcción de una alternativa pedagógica orientada a mejorar la calidad de la alfabetización para retener dentro del sistema educativo a los niños de las clases marginadas.

La lectura de los distintos proyectos y de las discusiones que surgen de ellos permite conocer no sólo los logros alcanzados por el enfoque psicogenético sino también las dudas, las contramarchas, los problemas, las distorsiones que se generan al instrumentar la investigación psicológica para modificar la práctica docente.

**M.E.R.**

# INFORMACIONES

## LA ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LECTURA BUSCA NUEVO DIRECTOR EJECUTIVO

La Asociación Internacional de Lectura, a través de un **Comité de Selección** designado al efecto, se encuentra en el proceso de elegir un nuevo **Director Ejecutivo**, para desempeñar el cargo que quedara vacante al morir Ronald Mitchell, en noviembre de 1989.

Este **Comité de Selección** está presidido por Dale D. Johnson y lo integran Phylliss J. Adams (California, USA), Vincent Greaney (Irlanda), Emma Rembert (Florida, USA), Ernest A. Di Mattia, Jr. (Connecticut, USA), Elizabeth Leonard (Alaska) y Allan Neilsen (Canadá). Actúan además como miembros de este Comité dos personas pertenecientes al staff de IRA: Janet Binkley y Alida Cutts.

Pueden presentarse para este cargo aquellos profesionales con un doctorado u otro título habilitante en lectura o áreas afines, que tengan antecedentes académicos/laborales que prueben su capacidad para asumir tareas vinculadas con la planificación, realización, seguimiento y evaluación de programas educativos, incluidos los aspectos financieros.

El cargo de Director Ejecutivo implica asumir la responsabilidad de dirigir una organización educacional dinámica y en constante crecimiento, que cuenta en la actualidad con más de 90.000 socios en el mundo entero, con 80 empleados permanentes y un presupuesto anual de seis millones de dólares.

El salario y los beneficios ofrecidos para este cargo son altamente competitivos.

El 1 de abril de 1990 vence el plazo para la presentación de los candidatos. Las personas interesadas deben dirigirse a:

**Dale D. Johnson, Chair,**
**Search Committee for Executive Director**
**c/o International Reading Association**

800 Barksdale Road, P.O. Box 8139,
Newark, Delaware 19714-8139, USA
Tel. (302) 731-1600 ext. 20 ó 79
FAX (302) 731-1057

## PROGRAMA DE DESARROLLO PROFESIONAL "GERTRUDE WHIPPLE"

La Asociación Internacional de Lectura dentro de sus acciones tendientes a mejorar la calidad de la enseñanza de la lectura, está apoyando un número reducido de proyectos de desarrollo profesional, que implican producción de materiales y realización de talleres y/o cursos para la capacitación en lectura de los docentes. (El fondo Gertrude Whipple no apoya proyectos de investigación.)

El Comité de Evaluación de las propuestas tiene en cuenta fundamentalmente aquellos proyectos que presentan sólidas bases teóricas, validez y confiabilidad en sus alcances, uso racional de los recursos, capacidad de diseminación y multiplicación, y destacada significación para el proceso de transformación de las prácticas educativas.

En la medida en que los fondos destinados a estos proyectos son escasos y las presentaciones son muy numerosas, el Comité de Evaluación de las propuestas es altamente exigente en cuanto el cumplimiento de los requisitos para la presentación, por consiguiente aconsejamos a aquellos equipos de trabajo interesados en obtener recursos, que soliciten información complementaria a

**Divison of Research and Development**
GERTRUDE WHIPPLE
PROFESSIONAL DEVELOPMENT
PROGRAM
International Reading Association
800 Barksdale Road, P.O. Box 8139
Newark, Delaware 19714-8139, USA

## *PREMIO PARA INVESTIGADORES JÓVENES*

## *INSTITUTE FOR READING RESEARCH FELLOWSHIP GRANT*

Cada año la Asociación Internacional de Lectura otorga un premio de mil dólares (U$S 1.000) a un investigador joven radicado fuera de los Estados Unidos o Canadá, que se haya destacado por sus trabajos de investigación en lectura o áreas afines.

Sólo pueden presentarse aquellos investigadores que hayan obtenido su doctorado o título equivalente durante los últimos cinco años, y que no hayan completado su investigación en instituciones ni de los Estados Unidos ni de Canadá.

El Comité de Selección evaluará no sólo la investigación completada sino también el diseño de la investigación propuesta.

Es importante explicitar con precisión la racionalidad, los propósitos y los objetivos de la investigación propuesta, así como las técnicas para la recolección de la información, procedimientos de análisis de datos, implicaciones teóricas y prácticas del estudio y posible significación del trabajo para el país o región del investigador.

Recomendamos a los interesados que, a la brevedad posible, se dirijan a la

**Division of Research and Development**

INSTITUTE FOR READING RESEARCH FELLOWSHIP GRANT
International Reading Association
800 Barksdale Road, P.O. Box 8139
Newark, Delaware 19714-8139, USA

para requerir los formularios de inscripción e información complementaria. Es importante recordar este premio porque en años anteriores no se han presentado candidatos de América Latina.

## *22° CONGRESO DE IBBY-INTERNATIONAL BOARD ON BOOKS FOR YOUNG PEOPLE*

Recordamos a nuestros lectores que entre el 2 y el 7 de setiembre de este año se llevará a cabo en Williamsburg, Estados Unidos, el **22° Congreso de IBBY**.

El programa del Congreso ha sido organizado en torno del tema "La alfabetización a través de la literatura: los libros marcan la diferencia".

En las distintas reuniones se abordarán, entre otros, los siguientes tópicos: programas de extensión de la alfabetización; la lectura en la capacitación de maestros; poesía y alfabetización; la lectura en los países industrializados y no industrializados; folklore, literatura y alfabetización; escritores, traductores e ilustradores en relación con la literatura y alfabetización; nuevos caminos de acceso al libro; etc.

Las personas interesadas pueden recabar mayor información escribiendo a

**Alida Cutts, USBBY Secretariat, P.O. Box 8139, Newark, Delaware 19714-8139, USA.**

## *ALIJA TIENE NUEVA COMISIÓN DIRECTIVA*

ALIJA, **Asociación de Literatura Infantil y Juvenil de la Argentina**, ha renovado sus autoridades. La Comisión Directiva quedó constituida de la siguiente manera:

**Presidente**
Ruth Mehl
**Vicepresidente**
Ana María Ramb
**Secretaria**
Lila Weinschelbaum
**Tesorera**
Nilce Cavo
**Vocales Titulares**
Graciela Cabal
Paulina Martínez
Mía Resta
**Vocales Suplentes**
Adela Basch
María Inés Bogomolny
Cristina Colombo
Marta Prada
Juana La Rosa
**Organo Fiscalizador**
Raquel Barthe
Eva Rey
Oscar Rojas

ALIJA informa que ha establecido su sede en la calle **Bolívar 827, C.P. 1066**, Buenos Aires, Argentina, a donde debe enviarse toda la correspondencia. Se dan informes también por teléfono —llamar al 361-8358— todos los días hábiles de 14 a 18 horas.

ALIJA es la **Sección Argentina del International Board of Books for the Youth (IBBY)**, organismo internacional con sede en Suiza, que nuclea a instituciones de todo el mundo interesadas en difundir libros infantiles y juveniles, para lo cual promueve variadas maneras de intercambio.

# CREACIÓN DE LA COMISIÓN NACIONAL DE LECTURA EN VENEZUELA

Entre los variados problemas que afronta la educación formal, se pueden citar la repitencia y la deserción escolar. No se exagera cuando se afirma que la causa de esos problemas podría ser el hecho de que los alumnos no logran dominar los procesos básicos de la lectura y la escritura.

Para el Estado venezolano es de fundamental importancia la prosecución escolar debido al interés que reviste para el desarrollo del país, en el cual tiene una gran responsabilidad la educación sistematizada. Dentro de ésta la lectura es un medio insustituible para mejorar la calidad del proceso y para penetrar en el mundo del conocimiento.

La lectura contribuye a la formación integral del hombre porque le permite desarrollar su capacidad de comprensión, enriquecer y corregir su vocabulario, obtener información sobre las grandes conquistas realizadas por el hombre, independientemente del tiempo y del espacio.

Por todas estas consideraciones surge la necesidad de colocar la lectura en el sitial que le corresponde; por esta razón se han materializado políticas sobre lectura que desde el año 1978 se emitieron en resoluciones del Ministerio de Educación. El 20 de abril de 1989 se crea la Comisión Nacional de Lectura integrada por su Presidenta, Virginia Betancourt Valverde, Directora del Instituto Autónomo Biblioteca Nacional, Duilia Govea de Carpio, Rectora de la Universidad Pedagógica Experimental "Libertador", Carmen Diana de Dearden, Directora Ejecutiva del Banco del Libro, Doris Marcano de Díaz, representante del Ministerio de Educación, Josefina Peña de Barboza, representante de las universidades, y la Secretaria Ejecutiva de la Comisión, María Galindo, Directora de Educación Básica del Ministerio de Educación.

Se nombró también un Consejo Asesor integrado por la Dra. Aline Lampe, Rectora de la Universidad Experimental de Guayana, la Dra. Wallys de Gómez, Directora de Educación Especial del Ministerio de Educación, el Dr. Nelson Rodríguez, investigador especialista en la materia en el nivel de postgrado y la Profa. Digna De Jesús de Rivas, de la Universidad Pedagógica Experimental "Libertador".

La Comisión se abocó al estudio, análisis y discusión de la Política Nacional de Lectura que aparece en la Gaceta Oficial N° 33456 del 24 de abril de 1989. La Comisión estructuró un Plan Nacional de trabajo, enfatizando la atención en la lectura en la primera etapa de la escuela básica por ser allí donde se detecta el mayor porcentaje de repitencia y deserción escolar, sin descuidar las restantes etapas ni los otros niveles educativos y reconociendo la importancia que la familia y la comunidad tienen en la adquisición, el desarrollo y el perfeccionamiento de la lengua escrita.

La Comisión estima que la finalidad primordial que le compete es la de sensibilizar a toda la población venezolana en lo que respecta a la importancia de la lectura en:
— la formación de hombres conocedores, participativos, críticos y creadores;
— la calidad del desarrollo económico, científico, tecnológico y humanístico;
— el perfeccionamiento del sistema democrático.

Para lograr esta finalidad se han formulado los siguientes objetivos:
1. Promover que la sociedad venezolana reconozca a la lectura como medio indispensable para la comunicación social, el desarrollo comunitario y el avance del país.
2. Poner énfasis durante el presente período constitucional en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura durante los primeros tres años de la escuela básica, incorporando a la familia y a la comunidad para el logro de este objetivo.
3. Promover acciones que permitan afianzar y consolidar la lectura en la segunda y la tercera etapa de la educación básica.
4. Estimular la producción de una gran variedad de materiales de lectura de primero a tercer grado.
5. Garantizar el derecho del niño y el joven a acceder gratuitamente a diversos materiales impresos de calidad.
6. Revitalizar la tradición oral y la lengua hablada.
7. Patrocinar ensayos e investigaciones aplicadas centradas en el conocimiento del proceso de adquisición de la lectoescritura en el niño.

Cada uno de estos objetivos generales se logrará a través de una serie de objetivos específicos. En la teoría se partió de lo general para llegar a lo particular; en la práctica, el procedimiento será inverso; de esta manera, cada vez que se logre un objetivo específico se habrá dado un gran paso hacia la finalidad que se persigue, es decir, sensibilizar a toda la población venezolana en lo que respecta a la importancia de la lectura en todas las actividades del quehacer humano.

La Comisión Nacional de Lectura creó, además, las Comisiones Estatales de Lectura, cuyos integrantes fueron juramentados por el Ministro de Educación, Dr. Gustavo Roosen, el día 11 de octubre de 1989 en la ciudad de Caracas. Estas Comisiones serán el órgano de ejecución del plan de trabajo para el presente período constitucional.

En estos momentos, las Comisiones Estatales están trabajando arduamente para que la política nacional de lectura sea un éxito en Venezuela.

**Josefina Peña de Barboza**

## LA ALFABETIZACIÓN: UN CONSTANTE DESAFÍO

Incluimos en esta sección las palabras que José Rivero, representante de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, OREALC, pronunciara durante la reunión de cierre del **Segundo Congreso Latinoamericano de Lectoescritura**, realizado en julio de este año en Buenos Aires, que enfocan el problema del analfabetismo, especialmente desde la óptica latinoamericana.

"Fue grato compartir con ustedes el espacio de reflexión que nos brinda este encuentro, en torno de un tema crucial en América Latina: la relación entre la enseñanza de la lecto-escritura y la alfabetización y la dimensión sociocultural de las acciones alfabetizadoras.

"En primer lugar, deseo expresar al **Comité Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura**, de la **Asociación Internacional de Lectura**, el agradecimiento de la **Unesco** y de nuestra **Oficina Regional de Educación** por invitarnos a participar.

"Este Congreso tiene a la alfabetización como desafío en América Latina, como temática central. Importa por ello referirnos al analfabetismo, a la alfabetización y a la lecto-escritura.

"Es difícil hablar del tema del analfabetismo sin el riesgo de incurrir en afirmaciones evidentes o triviales. Todos nosotros sabemos que el analfabetismo es un problema crítico y una manifestación estructural de nuestras sociedades que guarda relación con procesos de democratización social y política aún inconclusos.

"La mantención de un volumen de cerca de 44 millones de adultos analfabetos en la Región expresa fundamentalmente la condición social y económica a la cual están sometidos amplios sectores de la población y reproducen como un espejo la estructura social altamente estratificada de América Latina. El analfabetismo no es sin embargo la única manifestación de discriminación educativa. Así, en 1985, cerca de nueve millones de niños no tenían acceso a la escuela. Esta situación, unida al bajo rendimiento de la escuela básica, constituye una fuente permanente de producción de analfabetos.

"La considerable expansión del sistema educativo en América Latina tuvo lugar, junto con un incremento significativo del denominado fracaso escolar. En este sentido para muchos niños de origen popular las experiencias de la repitencia y de la expulsión de la escuela constituyen una suerte de destino social en el que se da una retroalimentación entre los niveles más altos de pobreza y la exclusión educativa.

"Ahora bien, el fenómeno del analfabetismo no puede ser sólo caracterizado como un síntoma de exclusión y de discriminación social y educativa, un elemento clave para su comprensión radica en que la escritura no encuentra un lugar funcional en el espacio comunicativo de las sociedades con culturas predominantemente orales. Esta situación puede plantearse más allá de las comunidades indígenas, ya que resabios de culturas orales se hacen presentes también en comunidades campesinas o urbanas no indígenas.

"Las personas iletradas no sólo pueden prescindir de la escritura porque no perciben su utilidad sino que además presentan una fuerte resistencia cultural al uso y a la transcripción de códigos escritos.

"Diferentes autores han señalado que se rechazan no sólo los contenidos escolares o la escuela o más aún la cultura que ésta representa, sino fundamentalmente el cambio que puede producirse en la propia cultura en caso de ser aceptada la innovación. La escritura, la lectura y su funcionalidad quedan reducidas al ámbito escolar, así, la producción escrita es alejada de sus aplicaciones en la vida cotidiana y de sus funciones sociales y se pierde de vista su papel facilitador en las interacciones personales y en la conservación del saber a través de mecanismos diferentes a los de la oralidad. La escritura es aprendida para la escuela y es adquirida sin desplegarse en todas sus posibilidades ni lograrse un acceso consciente al modelo de pensamiento que ésta contribuye a formar.

"En el caso de la lecto-escritura, además, la reflexión sobre la lengua no se da en el conjunto de las situaciones en que aparece comprometida sino que se reduce a una asignatura, transformándose la lengua en objeto

de instrucción. Habría que señalar por ello que el estilo escolar de enseñanza es responsable de esta ruptura entre escuela y vida, con el consecuente aprendizaje mecanizado.

"Por otra parte, el aprendizaje de la lecto-escritura tiene lugar en una relación social desigual en la cual el educador aparece como el depositario del saber y concomitantemente del poder.

"Los elementos señalados alertan acerca de que si nos interesa aumentar la eficacia de la educación escolar debemos respetar los estilos de aprendizaje culturalmente diferenciados como un primer paso para generar nuevas relaciones entre culturas que constituyen la realidad latinoamericana de por sí compleja. Pero para ello queda por contestar una pregunta básica: ¿en qué sentido y bajo qué condiciones se justifica alfabetizar? o sea, si ya se han quedado atrás los intentos de alfabetizar para formar una nación única y homogénea o para generar recursos humanos adecuados para un cierto tipo de desarrollo ¿cómo alfabetizar en beneficio de las poblaciones destinatarias y, en particular, de aquellas más postergadas? Y más aún ¿cómo hacer para que estas poblaciones sientan la alfabetización como una necesidad y como un beneficio? Las respuestas no son fáciles.

"En primer lugar, la alfabetización se justifica como una manera de eliminar discriminaciones históricamente consolidadas, pero alfabetizar tiene que ser también un camino para salvar del olvido a nuestras culturas originarias.

"En sociedades donde la escritura se ha constituido en el referente último de todos los sistemas de signos, quedar al margen del código dominante es estar sometido a la aculturación y la extinción. La propuesta es entonces una alfabetización que sobre la base de considerar los estilos cognitivos en pugna permita una apropiación crítica de los nuevos códigos para que éstos permitan a las comunidades sistematizar y conservar sus contenidos culturales propios.

"Importa reconocer finalmente que el fenómeno del analfabetismo presenta dimensiones universales. En efecto, 1985 presenta la suma de 890 millones de personas en situación de analfabetismo, es decir, de una cuarta parte de la población adulta en el planeta y 100 millones de niños en edad escolar que no pueden asistir a la escuela primaria y que corren el peligro por ello de convertirse en los adultos analfabetos del siglo XXI.

"El analfabetismo es patrimonio fundamentalmente de los países del denominado Tercer Mundo, sin embargo, hay cada vez mayor convicción en los países industrializados de que el analfabetismo funcional los afecta de modo alarmante al constatarse por recientes estudios que importantes grupos de su población presentan serias dificultades para leer y escribir.

"El reconocimiento del analfabetismo como uno de los problemas más graves de nuestra época posibilitó que, ante un llamado de la Conferencia General de la Unesco, la Asamblea General de las Naciones Unidas, proclamara al año 1990 como Año Internacional de la Alfabetización.

"Los objetivos y los resultados de este **Segundo Congreso Latinoamericano de Lectoescritura** forman, sin ninguna duda, parte del esfuerzo regional para contribuir a aumentar la comprensión de la opinión pública de nuestros países sobre los diversos aspectos del problema del iletrismo y para intensificar los trabajos de difusión y generalización de la alfabetización y la educación.

"La Unesco promueve, junto con los países de la Región, desde hace nueve años un **Proyecto Principal de Educación**, que tiene entre sus objetivos centrales la superación del analfabetismo, la generalización del ingreso y permanencia en la escuela de niños en edad escolar y la mejora sustantiva de los sistemas educativos. Los logros y las dificultades de este Proyecto están siendo obtenidos y enfrentados en un escenario regional, plagado de incertidumbre y a la vez de esperanza. La consolidación creciente de formas democráticas de gobierno, como es el caso de Argentina, país sede de este Congreso, y una mayor intencionalidad de integración y cooperación regionales, aparecen como elementos fundamentales que prefiguran nuevos horizontes sociales y políticos.

"En este contexto se está produciendo en la Región una revalorización del papel de la educación en los procesos de cambio social y en particular de su contribución a la organización y participación social.

"Los propósitos y los resultados de este **Segundo Congreso Latinoamericano de Lectoescritura** enriquecen las perspectivas de esta ligazón entre alfabetización y democratización socioeducativa y afirman la necesidad de reconocer enfoques y estrategias educativas para superar el analfabetismo con la convicción de que este problema no constituye una fatalidad sino un estado arraigado y persistente que si se combate con determinación, perseverancia e imaginación puede ser vencido."

**José Rivero**
**julio 1989**

**lectura y vida**

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA

**Suscripción individual, U$S 15.**

**Suscripción institucional, U$S 30.**

La afiliación anual a la Asociación Internacional de Lectura (incluye **Lectura y Vida, La lectura en el mundo actual**, material informativo, descuento en congresos y publicaciones).

Argentina: Cheque o giro en australes por el equivalente a U$S 15 ó 30 al cambio oficial, a: Casilla de Correo 124, Sucursal 13 (1413) Buenos Aires, Argentina.

Cheque o giro en dólares sobre un banco de los Estados Unidos a la orden de la **Asociación Internacional de Lectura**, a: IRA PO Box 8139 Newark, Delaware 19714, U.S.A.

lectura y vida
REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA

# lectura y vida

AÑO 11 - Nº 2 JUNIO 1990 ISSN 0325-8637 CODEN LVIDDG

## La adquisición de la lengua escrita

## El lenguaje integral

## Testimonios de literatura infantil

## La educación y la computadora

## La legibilidad de los materiales escritos

## Escuela y TV

BEST COPY AVAILABLE

2

# lectura y vida

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA

Esta es la realidad de América Latina:

**44 millones de analfabetos absolutos**

**8,5 millones de niños en edad escolar que no tienen acceso a la escuela**

**Centenares de miles de niños que desertan, que repiten y que son expulsados por la escuela**

**Profundizar la lucha por el cambio** es el imperativo del **Año Internacional de la Alfabetización. LECTURA Y VIDA, Revista Latinoamericana de Lectura,** acepta el desafío convocando a un análisis crítico y profundo de las distintas políticas de alfabetización, para ofrecer propuestas alternativas orientadas a revertir esta dramática situación.

ira

# 1990

# AÑO INTERNACIONAL DE LA ALFABETIZACION

LECTURA Y VIDA

ira

ASOCIACION INTERNACIONAL DE LECTURA

**Revista Latinoamericana de Lectura**
**Año XI - Número 2 - Junio 1990**

Publicación trimestral de la
**Asociación Internacional de Lectura (IRA)**
P.O.Box 8139 - Newark, Delaware 19714
Estados Unidos

**Directora**
María Elena Rodríguez

**Consejo Editorial Consultivo**
María Elvira de Alonso (Colombia)
Laura C.A. de Athayde Sandroni (Brasil)
Berta P. de Braslavsky (Argentina)
Mabel Condemarín Grimberg (Chile)
Alan N. Crawford (Estados Unidos)
Adolfo Elizaincín (Uruguay)
Emilia Ferreiro (México)
Kenneth Goodman (Estados Unidos)
Nelson Rodríguez Trujillo (Venezuela)
Ana Teberosky (España)

**Secretario de Redacción**
Javier Mignone

**Diseño de tapa**
**Diagramación**
Ana María Piaggio

**Fotografía**
Nancy Ben, Eduardo Graffigna, Alejandra Guardianelli

**Composición y armado**
Fototipia Linfoseter S.A.

**Imprenta**
GSP Gráfica Super Press S.A.

**Redacción**
Avda. Pueyrredón 1546 - 5° - B
(1118) Buenos Aires - Argentina
Tel. 83-6731

**Dirección Postal**
Casilla de Correo 124, Sucursal 13
(1413) Buenos Aires, Argentina

**Costo de la suscripción anual**
(equivale a la afiliación a la
Asociación Internacional de Lectura)

**América Latina, Africa y Asia (excepto Japón)**
Socio individual: u$s 15
Socio institucional: u$s 30
**Resto del mundo:** u$s 30

**Aparece en marzo, junio, setiembre y diciembre**

Registro de la Propiedad Intelectual N° 38.409

Los artículos y fotografías no pueden reproducirse total o parcialmente sin la autorización escrita de LECTURA Y VIDA, Revista Latinoamericana de Lectura.
Los artículos firmados no expresan necesariamente la opinión de la Asociación Internacional de Lectura o de la Redacción de la revista.

LECTURA Y VIDA es un foro abierto para el intercambio de información sobre teoría, investigación y práctica de la lectura y escritura.

ISSN 0325-8637

CORREO ARGENTINO CENTRAL
TARIFA REDUCIDA CONCESION Nº 3.900
FRANQUEO PAGADO CONCESION Nº 1554

# SUMARIO

**Nota de la Dirección**

**El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje**

**Evaluación de la legibilidad de los materiales escritos**

**Implicancias pedagógicas del uso de las computadoras en la educación**

**Nuevas investigaciones sobre la adquisición de la lengua escrita (Primera parte)**

**"Deber-TV": Una experiencia educativa con la pantalla de TV**

**Literatura infantil y juvenil**

**Libros y revistas**

**Informaciones**

# LECTURA Y VIDA


4

**Kenneth Goodman (Estados Unidos)**

Criterios que definen el movimiento del lenguaje integral como alternativa pedagógica. 5

**Felipe Alliende (Chile)**

Presentación de un instrumento apropiado para formular un juicio global sobre la legibilidad de un texto a partir de sus aspectos materiales, lingüísticos, psicológicos, conceptuales, estructurales y pragmáticos. 14

**Elida J. Tuana (Uruguay)**

Distintas modalidades de la informática como herramienta educativa 19

**Ana Teberosky (España), Ana María Kaufman (Argentina), Liliana Tolchinsky (España) y Emilia Ferreiro (México)**

Presentación de informes de investigaciones realizadas en torno de la adquisición de la escritura. 23

**Alicia E. Rey (Argentina)**

Propuesta de trabajo tendiente a formar en las escuelas lectores críticos del mensaje televisivo. 31

**María Luisa Cresta de Leguizamón (Argentina)**

Testimonios. 35

38

46

*Tal como informamos oportunamente, hemos venido incluyendo en LECTURA Y VIDA conferencias centrales, ponencias, y trabajos presentados en las sesiones temáticas y en los talleres, del* ***Segundo Congreso Latinoamericano de Lectoescritura****, realizado en Buenos Aires en julio de 1989. En efecto, ya han aparecido "Algunas premisas sociopedagógicas para un perfil del alumno del primer grado", de J. Ricardo Nervi (Argentina); "Algunas observaciones sobre las relaciones entre lengua hablada y lengua escrita", de Adolfo Elizaincin (Uruguay); "El docente y la evaluación de la lectoescritura", de Stella Serrano de Moreno (Venezuela); "La política de alfabetización en el Estado de San Pablo", de María Leila Alves (Brasil) y "El lenguaje integral y la lectoescritura en la escuela primaria latinoamericana", de Adelina Arellano Osuna (Venezuela).*

*En este número incluimos las conferencias centrales de Kenneth Goodman (Estados Unidos), Felipe Alliende (Chile) y Elida Tuana (Uruguay), y las presentaciones que hicieran Ana Teberosky (España) y Ana María Kaufman (Argentina), en la sesión temática referida a investigaciones acerca de la adquisición de la lengua escrita.*

*Una revisión de todo este material nos permite constatar la existencia de distintos enfoques sobre el sujeto de aprendizaje, el objeto de conocimiento, las estrategias de intervención del docente en los procesos de aprendizaje, el alcance de las influencias del contexto escolar y del extraescolar en las acciones de alfabetización, los materiales de lectura que se han de privilegiar en el entorno escolar...*

*Estos distintos enfoques provienen en algunos casos de diferencias claras en los fundamentos filosóficos y epistemológicos que subyacen a las propuestas. En otros, solamente existen matices diferenciales en cuanto a los procedimientos a seguir para implementar dichas propuestas en las aulas. Pero en todos los casos, se advierte un intento por enriquecer las investigaciones pedagógicas para alcanzar los cambios exigidos por la escuela latinoamericana en su esfuerzo por lograr que los niños, especialmente los pertenecientes a las clases marginadas, puedan alfabetizarse.*

*LECTURA Y VIDA pretende que los maestros tengan oportunidad de tomar contacto con distintas alternativas de alfabetización para vincularlas dialécticamente con sus prácticas cotidianas de enseñanza a fin de hacer más efectiva la intervención pedagógica.*

*Al dar cabida a los distintos enfoques, LECTURA Y VIDA no hace más que reafirmar su vocación de constituirse en un foro amplio de discusión de aquellos trabajos que, tanto en el ámbito latinoamericano como en la comunidad internacional, buscan hacer frente a los problemas que suscita el analfabetismo.*

**LA DIRECCION**

# EL LENGUAJE INTEGRAL: UN CAMINO FACIL PARA EL DESARROLLO DEL LENGUAJE

KENNETH GOODMAN

*Investigador. Profesor universitario. Especialista en lectura. Ex presidente de la International Reading Association.*

Quiero compartir hoy con ustedes una nueva perspectiva de la educación, una perspectiva muy interesante de la enseñanza, un nuevo enfoque que se está difundiendo de maestro a maestro en los Estados Unidos. Realmente, es un movimiento que conmociona las raíces mismas de la educación.

Los maestros están buscando y utilizando ideas provenientes de investigaciones como las nuestras y las realizadas por Emilia Ferreiro y sus colaboradores, y las están transformando en nuevas perspectivas de la enseñanza.

El nombre que se le ha dado a este enfoque al cual me voy a referir es el de **"lenguaje integral"**. (Tradujimos **"whole language"** al castellano como **"lenguaje integral"** pero significa también **"lenguaje integrado"** porque consideramos que el proceso de lenguaje está integrado en el proceso de aprendizaje.)

No creo ni quiero que piensen que éste es el enfoque que prevalece en los Estados Unidos. La enseñanza estadounidense sigue estando dominada por pruebas objetivas de lectura y libros de texto. La industria de estas pruebas y de estos libros vende aproximadamente 400 millones de dólares por año; pero, el "lenguaje integral" se está difundiendo rápidamente y los maestros están dejando de lado las pruebas, sus resultados y los libros de texto, para volcar en la enseñanza sus conocimientos acerca del niño y del lenguaje.



69 BEST COPY AVAILABLE

El "lenguaje integral" está muy difundido en Canadá y en Australia; durante 30 años ha sido la forma dominante de hacer las cosas en Nueva Zelandia y servirá de base al nuevo curriculum que se implementará próximamente en Inglaterra.

Pero en los Estados Unidos su adopción sigue siendo una decisión política y profesional: el maestro debe decidir entre adoptar o no el "lenguaje integral", entre rechazar o no la tecnología de los libros de texto y las pruebas estandarizadas. Los maestros se están formulando preguntas básicas sobre el aprendizaje y están rechazando los programas más antiguos que no ofrecen respuestas a estas preguntas.

Una de estas preguntas es **cuándo es fácil y cuándo es difícil aprender un idioma**. Durante mucho tiempo este misterio ha perturbado a maestros, padres y estudiantes: el aprendizaje del lenguaje a veces parece exageradamente fácil y otras exageradamente difícil. **Es fácil fuera de la escuela y difícil dentro de la escuela**.

Todos los niños aprenden en muy poco tiempo a hablar bien su lengua materna sin una enseñanza formal. Después, llegan a la escuela y muchos parecen tener dificultades en el aprendizaje del lenguaje, especialmente del lenguaje escrito, a pesar de recibir la enseñanza de maestros diligentes que utilizan materiales costosos y cuidadosamente elaborados.

Estamos acercándonos a desentrañar esta paradoja aparente. Observaciones cuidadosas nos están ayudando a entender mejor lo que hace que el lenguaje sea fácil o difícil de aprender. De hecho, muchas prácticas escolares tradicionales parecen haber impedido u obstaculizado el desarrollo del lenguaje. En nuestro fervor por hacerlo más fácil, lo hemos hecho difícil. ¿Cómo? Principalmente al dividir el lenguaje natural en fragmentos de tamaño de bocadillo, pequeños pero abstractos. Como parecía lógico pensar que los niños aprendían mejor cositas sencillas, desarmamos el lenguaje y lo convertimos en palabras, sílabas y sonidos aislados. Desafortunadamente, también desechamos su propósito natural —la comunicación del significado— y convertimos el lenguaje en una serie de abstracciones, sin relación con las necesidades y experiencias de los niños a quienes pretendíamos ayudar.

Los niños aprenden el lenguaje oral en sus hogares sin que nadie lo divida en fragmentos pequeños. Lo aprenden cuando lo necesitan para expresarse y entienden lo que dicen los otros, siempre que estén con personas que utilicen el lenguaje con sentido y con un propósito determinado.

Esto es lo que muchos maestros aprenden constantemente de los niños: aprenden a mantener el lenguaje integrado y a usarlo funcionalmente, tal como lo hacen los niños fuera de la escuela, con el propósito de satisfacer sus propias necesidades. Este descubrimiento tan básico y sencillo conduce a cambios muy profundos y conmocionantes en las escuelas: conduce a dejar de lado los textos de lectura programados en secuencias, los programas de ortografía y los ejercicios de caligrafía; a desechar los tests de maduración, los libros de ejercitaciones y las hojas de trabajo —o, mejor aún, a donarlos para las campañas de papel de la comunidad—. En lugar de todo esto, se invita a los alumnos a utilizar el lenguaje: se los anima a hablar de las cosas que necesitan entender, se les enseña que está bien preguntar y responder, escuchar preguntas y escuchar respuestas y, se les sugiere que escriban acerca de lo que les sucede para que puedan analizar sus experiencias y compartirlas con otros; se los estimula a leer para informarse, para poder manejar la palabra impresa que se encuentra en su entorno y para disfrutar de una buena historia.

De esta manera, los maestros pueden trabajar con los niños respetando su crecimiento. El aprendizaje del lenguaje se vuelve tan fácil en la escuela como lo es fuera de ella y es más interesante, más estimulante y más divertido, tanto para los niños como para sus maestros. Lo que ocurre en la escuela apoya y amplía lo que ocurre antes y fuera de ella. Los programas de "lenguaje integral" incluyen todo: lenguaje, cultura, comunidad, alumnos y maestros.

Les voy a contar una historia: mi hija es maestra en una escuela del centro de la ciudad de Detroit y, en una oportunidad, cuando estaba hablando con sus alumnos de cuarto grado sobre el aprendizaje, les preguntó: "¿qué tienen que hacer para aprender a andar en bicicleta?". Los chicos le contestaron que primero se debe querer aprender, en verdad. En educación a esto se llama **motivación**. También dijeron que hay que **practicar** mucho; en realidad, no hablaban de practicar sino de pedalear, de conducir, de mantener el equilibrio, de subirse y empezar a andar. Además, sostuvieron que uno tiene que tener ganas de caerse bastante y eso, en educación, se llama **asumir riesgos**. Cuando conté esta historia en Venezuela, me dijeron: "sí, es verdad, pero también tienen que tener la bicicleta". Desde ese momento he contado esta historia en los Estados Unidos porque enfatiza la necesidad de acceso: no es suficiente aprender a leer y escribir sino que uno tiene que tener la **capacidad** y el **poder de usar** la lectura y la escritura.

**¿Qué es lo que hace que el lenguaje sea muy fácil pero, a la vez, muy difícil para aprender?**

| **Es fácil cuando:** | **Es difícil cuando:** |
|---|---|
| Es real y natural. | Es artificial. |
| Está integrado. | Está fragmentado. |
| Tiene sentido. | No tiene sentido. |
| Es interesante. | Es aburrido. |
| Le pertenece al alumno. | Le pertenece a otros. |
| Es relevante. | Es irrelevante para el alumno. |
| Es parte de un hecho real. | Está fuera de contexto. |
| Tiene utilidad social. | No tiene valor social. |
| Tiene un propósito para el alumno. | No tiene ningún propósito verificable. |
| El alumno elige utilizarlo. | Está impuesto por otros. |
| Es accesible al alumno. | No es accesible. |
| El alumno tiene el poder de utilizarlo. | El alumno carece de ese poder. |

Lo expuesto demuestra que un programa de "lenguaje integral" es más placentero y más divertido, tanto para los maestros como para los alumnos. Y también es más fácil y más eficaz. Los niños llevan a la escuela, junto con el lenguaje que ya han aprendido, la tendencia natural de querer encontrar sentido en el mundo. Cuando el sistema escolar divide el lenguaje en pequeños fragmentos, el sentido se convierte en un misterio absurdo y siempre es difícil encontrar sentido en lo absurdo. Lo que se aprende en

forma abstracta se olvida pronto. Finalmente, los alumnos empiezan a considerar que la escuela es un lugar donde nada tiene sentido.

Ésta es la razón por la cual el aprendizaje del lenguaje es fácil fuera de la escuela y, aunque en el contexto escolar también debería serlo, frecuentemente **se dificulta por los siguientes factores:**

— La **perspectiva ascendente** ("botton-up") **del aprendizaje:** Avanzar de las unidades más pequeñas a las más grandes tiene un elemento de la lógica del adulto que es pensar que el todo está compuesto por partes y que si se aprenden las partes, se aprende el todo. Pero la psicología del aprendizaje nos enseña que aprendemos del todo a las partes. Por eso los maestros del "lenguaje integral" tratan las partes del lenguaje —letras, sonidos, frases, oraciones— en forma integrada en el contexto real de uso del lenguaje. Este tema ha sido abordado por Yvonne S. Freeman, en su artículo "Métodos de lectura en español: ¿Reflejan nuestro conocimento actual del proceso de lectura?" (**Lectura y Vida**, Año 9, N° 3, setiembre 1989, págs. 20-27), en el cual se refiere a las relaciones existentes entre los distintos métodos de lectura y los modos de procesamiento de la información.

— **Secuencias artificiales de aptitudes y habilidades:** Muchas de las aptitudes y habilidades fueron escogidas arbitrariamente. Su investigación se ha realizado con ratas y palomas o con niños considerados, en el desarrollo de la investigación, como si fueran ratas o palomas. Las ratas no son niños y no desarrollan lenguaje ni tienen pensamientos humanos. Las secuencias artificiales de aptitudes y habilidades convierten las escuelas en laberintos por los cuales los niños deben pasar.

— Enfoque equivocado que sólo considera al **lenguaje en sí mismo**: Cuando el propósito de la enseñanza es enseñar el lenguaje por sí mismo y se obliga a los niños a analizarlo como lo haría un lingüista, el alumno deja de prestar atención a lo que intenta decir o entender a través del lenguaje.

— **Las lecciones y las tareas carecen de un contenido interesante y significativo y frecuentemente son irrelevantes para los alumnos.**

— **Los ejercicios aburridos e irrelevantes** son especialmente pensados para los niños que pertenecen a las **culturas dominadas o a minorías**. De esta manera, a ellos se les recuerda constantemente la distancia que media entre su mundo y el mundo escolar. Es difícil motivar a los niños a aprender cuando el material que deben leer y escribir, escuchar y decir, no tiene relación con lo que ellos son, piensan y hacen. En los Estados Unidos las minorías que más sufren son la negra, la latina y la hispana.

**El aprendizaje del lenguaje en la escuela se facilitaría:**

— si se proveyera a los alumnos un **lenguaje integrado, significativo y relevante**;

— si se lograra que los alumnos utilizasen el **lenguaje para sus propios propósitos**; fuera de la escuela, el lenguaje funciona porque los que lo usan quieren decir o entender algo; en los salones de clase de "lenguaje integral" los maestros respetan el derecho de los niños a usar su propio lenguaje;

— si los alumnos **aprendiesen a través del lenguaje mientras aprenden el lenguaje**. El lenguaje se aprende mejor cuando el enfoque no está en el lenguaje en sí mismo sino en su significado comunicacional. Aprendemos a través del lenguaje mientras desarrollamos el lenguaje. No se aprende a leer leyendo lecturas; se aprende a leer leyendo letreros, paquetes, cuentos, revistas, periódicos, guías de programas de televisión, carteles.

— si el sistema escolar tomara como punto de partida el **desarrollo del lenguaje que los niños ya tienen antes de entrar a la escuela, y las experiencias que tienen fuera de la escuela**. Los programas de "lenguaje integral" respetan a los alumnos: quienes son, su origen, su forma de hablar, lo que leen y sus experiencias anteriores a su entrada a la escuela. De esta manera no hay niños con desventajas respecto del sistema escolar. Se respetan los antecedentes lingüísticos de los niños, sus experiencias, lo que han aprendido a aprender de sus propias experiencias y que continuarán haciéndolo si el sistema escolar reconoce lo que son y quienes son;

— si a los programas escolares se les considerara desde la perspectiva de la **conquista de poder** por parte de los alumnos. El sistema escolar debe enfrentarse con el hecho de que los niños tendrán éxito en la escuela a partir de la lectoescritura en la medida en que tengan el poder de usar en las aulas la palabra escrita que ellos y sus familias poseen. Si la sociedad les niega poder, no se lo dará el desarrollo de la lectoescritura. Pero, ayudarlos a lograr un sentimiento de control y posesión sobre su propio uso del lenguaje y del aprendizaje en la escuela, sobre sus propias acciones de leer, escribir, hablar, escuchar y pensar, les permitirá tomar conciencia de su poder. Las escuelas con programas eficientes de "lenguaje integral" pueden ayudar a los niños a lograr ese poder y a acceder a algunos conocimientos que les sean útiles personal y socialmente, a través del desarrollo del pensamiento y del lenguaje.

## La escuela: una visión integral

Hoy en día muchas personas son escépticas con respecto a programas humanistas que no dependan en gran medida de la tecnología. Los tecnócratas piensan que la educación puede ser empaquetada en libros de ejercicios y programas estratificados de enseñanza de conocimientos cuantificables que pueden ser evaluados mediante pretests y postests. Piensan que los maestros que aplican el "lenguaje integral" no saben lo que hacen ni lo que los niños aprenden. Se acusa a esos maestros de pensar que pueden desarrollar la lectoescritura en los niños simplemente queriéndolos.

Los maestros del "lenguaje integral" no deben ponerse a la defensiva ni disculparse pues ellos creen en los niños, los respetan como educandos, los estiman en toda su diversidad y los tratan con amor y dignidad. Esto es mucho mejor que considerarlos como botellas vacías a las que hay que llenar, como barro para moldear o, peor aún, como unos traviesos malvados que luchan eternamente contra los maestros. Los maestros del "lenguaje integral" creen que las escuelas existen para los niños y no los niños para las escuelas: no piensan que éstos tengan que ser moldeados ni atiborrados de conocimientos ni que se les deba modificar la conducta según la última moda en programas de disciplina, para convertirlos en muñecos que actúen, hablen y se conduzcan todos de la misma manera.

Los maestros que toman en cuenta la corriente del "lenguaje integral" creen que hay algo especial en el aprendizaje y en el lenguaje del ser humano. Confían en que cada niño tiene un lenguaje y la ha-

bilidad para aprenderlo y rechazan los enfoques negativos, elitistas y racistas de la pureza lingüística que limitarían a los niños a un lenguaje "correcto" elegido arbitrariamente. En cambio, creen que su papel consiste en ayudar a los niños a extender el maravilloso lenguaje que ya utilizaban. Confían en que los niños aprenderán y están dispuestos a ayudarlos a aprender.

La escuela puede ser divertida. No sólo puede sino que debe serlo. Aprender dentro de la escuela debe ser tan fácil y divertido como lo es fuera de ella. Más aún si los niños son entusiastas y disfrutan con el aprendizaje. También puede ser divertida la docencia. Los maestros del "lenguaje integral" no se avergüenzan por admitir que aman su profesión, aun cuando reciban malos sueldos. ¡Estos maestros son profesionales orgullosos!

Pero hay mucho más en el "lenguaje integral" que un concepto positivo de los niños. Cuando los maestros del "lenguaje integral" elaboran el curriculum, planifican la enseñanza y evalúan los progresos de los alumnos, se apoyan en teorías científicas basadas en investigaciones realizadas en las áreas de lingüística, desarrollo del lenguaje, sociolingüística, psicolingüística, antropología y pedagogía. Las bases humanistas y científicas de la enseñanza integral se complementan y permiten que los maestros realicen su labor como profesionales eficientes y comprometidos con su tarea.

## ¿Cuál es la base de la enseñanza integral?

El "lenguaje integral" se apoya firmemente en cuatro pilares humanístico-científicos: una teoría sólida acerca del aprendizaje, una teoría acerca del lenguaje, una visión de la docencia y del papel que debe desempeñar el maestro y un concepto del curriculum que se centra en el lenguaje.

### Una teoría del aprendizaje:

* El aprendizaje del lenguaje es fácil cuando es integral, real y relevante, cuando tiene sentido y es funcional, cuando tiene en cuenta el contexto de su uso y cuando el alumno elige utilizarlo.
* El lenguaje es tanto personal como social. Está impulsado desde adentro por la necesidad de comunicación y está moldeado desde afuera según las normas de la sociedad. Los niños pueden aprender tan bien el lenguaje que incluso son capaces de superar programas escolares contrarios a la producción.
* El niño aprende el lenguaje a medida en que aprende a través del lenguaje y acerca del lenguaje, en el contexto de auténticos hechos de habla y de lectoescritura. No existe ninguna secuencia de habilidades en desarrollo del lenguaje. Enseñarles a los niños acerca del lenguaje no facilita su uso; la noción acerca de que "primero se aprende a leer y después se lee para aprender" es incorrecta: ambas cosas suceden al mismo tiempo y se apoyan mutuamente.
* El desarrollo del lenguaje otorga poder: el que aprende "posee" el proceso, toma las decisiones acerca de cuándo usarlo, para qué y con qué resultados. La lectoescritura también otorga poder si el que aprende tiene el control sobre lo que hace con ella.
* Aprender el lenguaje es aprender a dar significado, es decir, aprender a encontrarle sentido al mundo en el mismo contexto en el que nuestros padres, nuestras familias y, en general, nuestras culturas se lo encuentran. El desarrollo cognoscitivo y el lingüístico son totalmente interdependientes: el pensamiento depende del lenguaje y el lenguaje depende del pensamiento.
* El desarrollo del lenguaje es un logro a la vez personal y social.

### Una teoría del lenguaje

La enseñanza integral del lenguaje también se basa en teorías y conocimientos científicos. Halliday dice que hemos tratado el lenguaje con demasiada solemnidad pero sin suficiente seriedad. Hemos tendido a aceptar conceptos limitados acerca del lenguaje. Los puristas del lenguaje, que se creen jueces, nos aconsejan que seamos totalmente correctos en el uso del lenguaje. Esta solemnidad enmascara una total falta de respeto por el lenguaje, confunde la eficacia del lenguaje con el **status** de quien lo habla pues se considera mejor el lenguaje de las personas que tienen poder y una cierta posición social que el lenguaje de las otras personas. Las actitudes sociales hacia el lenguaje reflejan las actitudes sociales hacia las personas.

Nuestra visión del lenguaje es más seria y científica. Los maestros del "lenguaje integral" saben que todo lenguaje tiene símbolos y sistema y que los distintos dialectos de las diferentes lenguas tienen registros y gramática. Las personas que hablan de manera distinta no son deficientes desde una perspectiva lingüística. Mark Twain, con su percepción de escritor, expresó perfectamente este punto en una nota explicativa que precede a **Huckleberry Finn**:

"En este libro se utilizan varios dialectos; para ser precisos: el dialecto de los negros de Missouri, la forma extremista del dialecto 'backwoods' del suroeste, el dialecto ordinario del condado Pike, y cuatro variedades modificadas de este último. Los matices no se han hecho al azar, ni por conjetura, sino laboriosamente y con la guía y el apoyo confiables del conocimiento personal de estas formas de habla. Doy esta explicación porque sin ella muchos lectores supondrían que estos personajes trataban de hablar de la misma forma, sin éxito."

La corriente del "lenguaje integral" sostiene que el lenguaje es integral cuando se lo considera en su totalidad: no excluye idiomas, dialectos o registros porque sus hablantes carezcan de una cierta posición; se considera que cada forma de lenguaje constituye un recurso lingüístico valioso para sus usuarios. Esto no significa que los maestros del "lenguaje integral" no se den cuenta de los valores sociales asignados a las distintas variedades de lenguaje y de cómo éstas afectan a quienes las utilizan, pero son capaces de poner esos valores sociales en una perspectiva apropiada.

El lenguaje es una totalidad indivisible. La enseñanza integral del lenguaje reconoce que las palabras, los sonidos, las letras, las frases, las cláusulas, las oraciones y los párrafos son como las moléculas, los átomos y las partículas subatómicas de los objetos. Las características de las partes pueden ser estudiadas pero el todo siempre es más que la suma de las partes. Si se reduce una mesa a los elementos que la componen, ya no es una mesa. Las características del carbono, el hidrógeno y otras partículas pueden estudiarse y esto nos ayuda a entender

cómo puede existir una mesa, pero no construimos la mesa con esos elementos.

El lenguaje sólo es lenguaje cuando está integrado. El texto, o sea, el discurso en el contexto de un hecho de habla o de lectoescritura es, en realidad, la mínima unidad funcional, el todo más sencillo con sentido. Cuando los maestros y sus alumnos ven palabras, frases y oraciones lo hacen siempre en el contexto de textos completos y reales que forman parte de las experiencias lingüísticas auténticas de los niños.

Ha sido inevitable que los lingüistas y otros investigadores transfirieran su atención de las porciones más pequeñas a los textos completos. Han empezado a proveernos información acerca de lo que define un texto y acerca de cómo las personas pueden producir textos comprensibles y encontrarles sentido. Ahora comenzamos a darnos cuenta de que cometimos errores en el aula cuando tratábamos de simplificar el aprendizaje del lenguaje. El vocabulario controlado, los principios del descifrado (las relaciones grafo-fónicas) y las oraciones cortas y construidas artificialmente que se usaban en los textos de iniciación a la lectura, producían "no-textos". Lo que les ofrecíamos a los niños no era armónico, era impredecible y no respondía a las expectativas de los lectores, aun de los más pequeños que ya saben cómo funciona un cuento verdadero. Por encima de todo estaba la nube oscura de la falta de relevancia y el desánimo. Enseñábamos a escribir ejercitando a los alumnos en caligrafía, ortografía y otras habilidades mecánicas y, de esta manera, los alejábamos de lo que el uso de la lengua oral les había enseñado acerca de cómo producir textos funcionales.

Tanto la escritura como la lectura son procesos dinámicos y constructivos. Los escritores tienen que decidir cuánto ofrecer para que los lectores puedan inferir y recrear lo que el escritor creó en primer término. Los lectores tendrán presente su conocimiento del texto, sus propios valores y sus experiencias, para encontrarle sentido al texto. Los textos deben ser reales y no armados artificialmente para que en ellos se pueda encontrar una cierta lista de palabras o una secuencia fónica. Los escritores deben conocer la sensibilidad de su audiencia y los lectores, la sensibilidad del autor. Los escritores auténticos tienen algo que decir y los lectores auténticos saben cómo entender y responder.

Los maestros del "lenguaje integral" tienen una percepción básica de cómo funciona el lenguaje. Lewis Carroll dijo: "cuide el sentido que los sonidos saldrán bien por sí mismos". Al trabajar con el lenguaje, los maestros del "lenguaje integral" saben que ese lenguaje es integral, tiene sentido, que todas las partes deben estar en la perspectiva apropiada y que, de esa manera, el aprendizaje será más fácil.

## Una visión de la enseñanza

El respeto y la comprensión del aprendizaje y del lenguaje se equiparan con el respeto y la comprensión de la enseñanza.

Los maestros del "lenguaje integral" se consideran profesionales. Para llevar a cabo su labor recurren constantemente a un cuerpo científico de conocimientos; saben acerca de metodologías, curriculum, aprendizaje, lenguaje y niños. Aceptan la responsabilidad de sus éxitos y sus fracasos. Esperan tener un campo donde utilizar sus habilidades y conocimientos profesionales. Esperan el respeto de sus alumnos, de los administradores y del público y entienden que el respeto se gana con una conducta profesional. Sienten orgullo y placer por su labor.

Tienen confianza en la docencia y en las decisiones que toman, porque tienen confianza en las bases humanísticas y científicas de su práctica. Esperan cierto grado de autonomía en el aula pues ningún profesional puede trabajar sujeto a limitaciones rígidas impuestas por la administración ya sea a través de programas, currícula o materiales. Hacen variaciones en el uso de los textos aprobados y los currícula prescriptos, según su criterio profesional, con el objeto de satisfacer las necesidades de sus alumnos. Aplican su criterio a los métodos, los materiales y los currícula y evalúan su efecto potencial en los alumnos. En algunas circunstancias, pueden considerar necesario rechazar ciertos materiales y ciertos programas, así como un médico se reserva el derecho profesional de rechazar ciertos tratamientos, drogas y procedimientos.

Los textos seriados de lectura, los libros de ejercicios, las secuencias de habilidades y los materiales de práctica que fragmentan el proceso son inaceptables para los maestros del "lenguaje integral". En esos materiales, se hace una presentación de los fenómenos lingüísticos que no es científica y que hacen perder el tiempo que debería emplearse en leer y escribir productivamente. Muchos de estos maestros no usan libros seriados de lectura sino que organizan sus programas sobre la base de literatura infantil, frecuentemente en unidades temáticas. Algunos maestros rescatan lo que hay de buena literatura infantil en esos libros seriados para apoyar el programa de "lenguaje integral". Pero algunos programas —entre ellos, los de enseñanza estratificada de conocimientos cuantificables— se basan tan rígidamente en ejercicios arbitrarios de habilidades descontextualizadas y en secuencias rígidas de pretest, test y postest, que el programa mismo va en contra de los criterios del "lenguaje integral". Además, estos programas monopolizan el horario escolar y convierten el progreso escolar en progresar-en-el-programa, y no en un aprendizaje verdadero. Los maestros se convierten en robots: son técnicos representando un guión ajeno. En efecto, los programas que son controlados en forma tan rígida se basan en la suposición de que el maestro es incompetente. Los maestros del "lenguaje integral" tienen el derecho y la obligación de rechazarlos en nombre de los niños a los que enseñan y en nombre de su propio profesionalismo.

Los maestros del "lenguaje integral" entienden que, después de todo, el aprendizaje se da en cada niño. Procuran crear ambientes e interacciones sociales apropiados e influir en la velocidad y la dirección del aprendizaje personal. Están totalmente convencidos de que el maestro guía, apoya, monitorea, alienta y facilita el aprendizaje pero que no lo controla. Son conscientes de la universalidad del aprendizaje humano y de los procesos lingüísticos y cognoscitivos pero comprenden que cada alumno puede seguir caminos distintos. Esperan a que los alumnos crezcan y planifican tomando en cuenta su desarrollo y no imponen normas arbitrarias de rendimiento.

Los maestros del "lenguaje integral" nunca están totalmente satisfechos. Siguen tratando de hacer más relevante el curriculum, de prover a la clase de experiencias lingüísticas tan auténticas e importantes como las que ocurren fuera de la escuela, de llegar a cada niño y ayudarlo a ampliar su competencia lingüística a medida en que continúa aprendiendo a través del lenguaje.

Hay nuevos roles que el maestro debe asumir. Mi esposa ha inventado una palabra en inglés, que puede traducirse como "el que observa al niño", para designar uno de estos roles. Sabemos cómo observar a los niños y cómo ver sus potencialidades y sus necesidades y sabemos cuál es ese momento mágico en el cual los niños están ya listos para aprender y hasta dónde podrán llegar con poquísima ayuda. Vigotsky, el psicólogo ruso, denomina a eso la zona de desarrollo próximo. El maestro sabe cómo detectar esa zona y cómo ayudar al niño. Los maestros son iniciadores, saben cómo crear situaciones estimulantes de aprendizaje y contextos sociales de uso del lenguaje e invitan a los niños a que se unan a ellos en el aprendizaje. Son mediadores que suministran la ayuda necesaria en el momento necesario sin controlar el proceso de aprendizaje en el niño y, como dijo Paulo Freire, son liberadores que liberan al niño para usar su conocimiento, sus estrategias de aprendizaje y la curiosidad en su máxima expresión sin límites arbitrarios.

## Una visión del curriculum

### *Integración*

Si el lenguaje se aprende mejor y más fácilmente cuando es integral y está en su contexto natural, la integración es un principio fundamental para el desarrollo lingüístico y el aprendizaje a través del lenguaje. De hecho, el desarrollo del lenguaje y el contenido aprendido llegan a ser un curriculum doble. Desde el punto de vista de los alumnos es un curriculum único que enfoca lo que se aprende y que toma en consideración el objetivo que tiende al uso del lenguaje. Pero para el maestro hay siempre una doble tarea: por un lado, la de ofrecer el máximo de oportunidades a los alumnos para que participen en hechos auténticos de habla y de lectoescritura y, por el otro, deben investigar la comunidad, estudiar un tema literario, llevar a cabo un estudio científico sobre ratones o familiarizarlos con quebrados y decimales. El maestro evalúa tanto el desarrollo lingüístico como el cognoscitivo. Los procesos de hablar, escuchar, escribir y leer tienen lugar en el contexto de las exploraciones del mundo: las cosas, los hechos, las ideas y las experiencias. El contenido del curriculum toma en cuenta los intereses y las experiencias que los niños tienen fuera de la escuela y, de este modo, incorpora toda la gama de las funciones lingüísticas orales y escritas. Se convierte en un curriculum amplio y rico que comienza con el lenguaje y el conocimiento que el alumno posee y construye acerca de ellos.

La meta es el crecimiento individual y no el logro de determinados niveles. Los maestros del "lenguaje integral" aceptan las diferencias entre los alumnos. Planifican para que cada niño sea cada vez más eficaz y eficiente en el uso del lenguaje y en su conocimiento y comprensión del mundo.

Los procesos lingüísticos se integran: los niños hablan, escuchan, escriben o leen de acuerdo con sus necesidades. Si se hace una función de títeres para dramatizar un cuento, entonces se **lee** el cuento, se **escribe** un guión o un plan, y varios miembros del grupo participan como **actores**, tramoyistas o **público**. Si un grupo de alumnos estudian acerca de los ratones, pueden **conversar** y planificar su estudio, **leer**

materiales didácticos, planificar y **escribir** carteles, hacer y **anotar** observaciones y presentar informes **orales** y **escritos**. En matemáticas se pueden usar objetos manipulables para explorar los quebrados, los resultados pueden ser discutidos y las conclusiones pueden ser **escritas**. Nada de esto es nuevo, por supuesto. Pero la integración se convierte en el tema central del curriculum de la enseñanza integral.

### *Opción, posesión, relevancia*

La autenticidad es esencial. Los niños necesitan sentir que lo que hacen a través del lenguaje lo han elegido porque es útil, interesante o divertido para ellos. Necesitan ser los dueños de los procesos que utilizan para sentir que las actividades les pertenecen y no son sólo tareas escolares o algo para agradar al maestro. Lo que hacen debe importarles personalmente. No es sencillo ni fácil lograr la meta de ofrecer opciones, de hacer sentir a los niños que son dueños de lo que hacen y darles actividades que tengan relevancia para ellos a través del curriculum. Pero los maestros del "lenguaje integral" tienen presente estas metas para asegurar que el curriculum es lo más efectivo posible.

### *El lenguaje a través del curriculum*

Un curriculum como el descripto no es difícil de lograr en aulas con un solo maestro, como las de la escuela primaria. El concepto denominado "lenguaje a través del curriculum" destinado a escuelas secundarias departamentalizadas, se ha difundido desde Inglaterra a la mayoría de los países de habla inglesa. En él se solicita a los profesores de las diferentes asignaturas que consideren cómo se utiliza el lenguaje en su área y, luego, que vean su curriculum como un curriculum dual con el objetivo doble que esto implica. Los profesores de matemáticas deben considerar el lenguaje matemático como un registro especial y deben ayudar a los alumnos a aprender a dominarlo a medida en que se familiarizan con los conceptos y la solución de problemas matemáticos. Los profesores de español, los bibliotecarios y los especialistas en lectoescritura deben planificar e incluso trabajar en equipo con profesores de otras materias para lograr una mayor integración.

### *Unidades temáticas*

Los maestros del "lenguaje integral" organizan todo el curriculum o gran parte de él tomando como base tópicos o temas: *¿Cuáles son los riesgos de la guerra nuclear? ¿La contaminación del agua es un peligro para nuestra comunidad? La historia de nuestro barrio. Cómo cuidar las gallinas. La nutrición en el ratón.* Pueden ser unidades de ciencias naturales, de ciencias sociales, de literatura o unidades que integren estas tres áreas u otras como artes, humanidades e incluso educación física. La unidad provee un núcleo de interés para la investigación, la utilización del lenguaje y el desarrollo cognoscitivo. Los maestros del "lenguaje integral" comparten con los alumnos el proceso de planificar y les ofrecen distintas opciones de actividades relevantes en el marco de estudios significativos.

## ¿Qué es un aula de "lenguaje integral"?

Un observador casual no siempre percibe la organización de las aulas de enseñanza integral. Los maestros y los niños planifican en forma conjunta qué van a hacer, cuándo y cómo lo harán, qué materiales se necesitan, cómo obtenerlos o distribuirlos y dónde ubicarlos. Los planes a largo plazo proveen un marco general y los de corto plazo hacen explícitos los detalles. Se oye el zumbido de la actividad, se nota el nivel de participación de los niños y los maestros, se goza con el bienestar y la comodidad que todos manifiestan, se admiran las transiciones relativamente tranquilas al pasar de una actividad a otra y se aprecia un orden no impuesto. El maestro está claramente a cargo del aula pero un visitante podría tardar algunos minutos antes de ubicarlo porque ese maestro está participando en varias actividades en el aula.

Es obvio que algunas aulas son físicamente más adecuadas que otras para las actividades de enseñanza integral. Las filas de bancos clavados en el piso no facilitan la tarea. Lillian Weber ha ayudado a maestros de Nueva York a implementar la educación abierta utilizando los pasillos de los colegios. La visión que se tiene del lenguaje, la enseñanza, el aprendizaje y el curriculum es la que define el aula del "lenguaje integral"; el ambiente físico puede ser adaptado.

El Ministro de Educación de Argentina dijo ayer que la alfabetización es necesaria para una democracia, pero desafortunadamente, hay mucha gente alfabetizada que no vive en democracia. Para aprender a vivir en democracia deberemos tener aulas democráticas.

### *Un ambiente lleno de materiales para la lectoescritura*

En un aula de "lenguaje integral" hay libros, revistas, periódicos, guías, carteles, paquetes, etiquetas, cartulinas y toda clase de palabras impresas en todas partes. Los alumnos llevan una variedad de materiales impresos según sus intereses y el curriculum. En las escuelas primarias, las aulas tienen buzones, centros de escritura con variedad de papel e instrumentos para escribir, una biblioteca en un rincón, un quiosco de periódicos y carteles que identifican estos lugares. Nadie es demasiado chico para participar en la creación de un ambiente que contenga palabras impresas: para dictar un cuento, identificar las cosas con sus nombres, organizar carteleras, etc.

### *Centros y recursos*

Actualmente los centros de aprendizaje son muy comunes. Los maestros del "lenguaje integral" prefieren centros organizados sobre la base de tópicos y unidades temáticas, estructurados para facilitar la integración de todos los procesos lingüísticos con el aprendizaje conceptual. Los centros de escritura o centros de libros están organizados para facilitar el estudio de las unidades temáticas y de los tópicos generales. En algunos programas mecanicistas, los centros son lugares donde los alumnos van a hacer hojas de tareas y ejercicios mecánicos, a diferencia de lo que ocurre en los centros que están en las aulas donde se imparte "enseñanza integral".

Normalmente los alumnos organizan su propio sistema de distribución. El aula de "lenguaje integral" es el aula de los alumnos, quienes se aseguran de que los materiales sean accesibles y su distribución, respetada. Los alumnos fijan las reglas para obtener y usar los materiales y los aparatos, para moverse por el aula y para salir de ella. El maestro está pre-

sente, vigilando, participando, asegurándose de que no se obstaculice el cumplimiento del curriculum integral, y ayudando a resolver conflictos y dudas. Los alumnos no necesitan un permiso especial para consultar el diccionario u otro libro, cuando tienen una duda de ortografía. Un grupo pequeño puede decidir por sí mismo quién ha de obtener un libro de la biblioteca. Una alumna puede pedirle a un compañero que le dé una frase para el cuento que ella escribe y esto no molesta a nadie.

## Materiales para el "lenguaje integral"

No se necesitan los libros seriados de lectura, los programas estratificados de enseñanza o el tipo convencional de material didáctico. En efecto, las hojas duplicadas de ejercicios y los libros de trabajo son inapropiados para los programas de "lenguaje integral". Lo apropiado es todo aquello que los niños necesiten o quieran leer o escribir. Son necesarios muchos libros recreativos de ficción y no ficción, que contengan una amplia variedad de dificultades y que respondan a diferentes intereses; recursos de todo tipo, algunos preparados específicamente para el uso escolar (como diccionarios y enciclopedias para principiantes) y algunos del "mundo real" (como guías de teléfono, de televisión y libros de consulta para adultos).

El dinero que se gasta en textos de lectura, escritura, ortografía y caligrafía puede utilizarse para mantener el aula equipada con una rica variedad de recursos auténticos. Cada aula necesita su propia biblioteca, aumentada por clubes de libros e intercambios de libros, libros prestados por la biblioteca municipal, colecciones prestadas temporalmente por la biblioteca del colegio y libros escritos por alumnos-autores y producidos artesanalmente en el centro de publicaciones del aula. Es muy importante tener una amplia variedad de libros y otros materiales a mano.

## ¿Cuáles son los principios del "lenguaje integral"?

El "lenguaje integral" es un intento de volver a lo básico, en el sentido verdadero de la palabra, de dejar de lado los textos seriados, los libros de ejercicios y las pruebas y de invitar nuevamente a los niños a aprender a leer y escribir leyendo y escribiendo material auténtico.

### *Principios para la lectura y la escritura*

* **El lector construye el significado** mientras lee. Utiliza la experiencia y el aprendizaje previos para encontrarles sentido a los textos.
* **El lector predice, selecciona, confirma** y **se autocorrige** a medida en que intenta encontrarle sentido a la palabra impresa, es decir, formula hipótesis sobre lo que ocurrirá en el texto. **Controla su propia lectura** para ver si adivinó bien o si necesita corregirse para continuar encontrando sentido. La lectura efectiva tiene sentido. El lector eficiente lee con un mínimo de esfuerzo. Los lectores rápidos comprenden mejor; son efectivos y eficientes en el procesamiento de la información del texto.
* **El escritor incluye la suficiente información para hacer que sus lectores comprendan lo que escribe**. La escritura efectiva tiene sentido para la audiencia a la cual se dirige. La escritura eficiente incluye sólo lo suficiente para que sea comprensible.
* **Tres sistemas lilngüisticos interactúan en el lenguaje escrito: el grafofónico** (secuencias de sonidos y letras), **el sintáctico** (estructuras de oraciones) y **el semántico** (significados). Podemos estudiar estos sistemas separadamente pero no pueden ser aislados en el proceso de enseñanza porque se corre el riesgo de caer en abstracciones que no son lenguaje. Los tres sistemas operan dentro de un **contexto pragmático**, o sea, en el marco de la situación práctica en que la lectura y la escritura tienen lugar. Este contexto contribuye también al éxito o al fracaso de la lectoescritura.
* La **comprensión del significado** es siempre la **meta del lector**.
* La **expresión del significado** es siempre lo que el **escritor intenta lograr**.
* Tanto el **escritor** como el **lector** están muy **limitados por lo que ya saben**, el escritor al producir y el lector al comprender.

### *Principios para la enseñanza y el aprendizaje*

* Los programas escolares de lectoescritura deben construirse sobre los conocimientos previos y deben utilizar motivaciones intrínsecas. La lectoescritura es una extensión del aprendizaje integral y natural del lenguaje: es **funcional, real** y **relevante**.
* La lectoescritura evoluciona del **todo a la parte**, de lo general a lo preciso, de lo grueso a lo fino, de lo altamente concreto y contextualizado a lo más abstracto, de contextos conocidos a los no conocidos.
* Las estrategias utilizadas en la producción (escritura) y la comprensión (lectura) se construyen cuando el lenguaje **se usa funcional y significativamente**.
* El **desarrollo de las funciones** de lectura y escritura motiva el **desarrollo de la habilidad** de controlar la forma en lectura y escritura y lo continúa.
* **No existe ninguna jerarquía de destrezas y subdestrezas ni una secuencia universal obligatoria**.
* La lectoescritura **evoluciona en respuesta a necesidades personales y sociales**. Los niños que crecen en ambientes llenos de palabras impresas desarrollan su competencia para la lectoescritura antes de entrar en la escuela.
* **No hay ninguna correspondencia exacta entre enseñar y aprender**. La maestra organiza el ambiente, estimula, controla el desarrollo, provee materiales relevantes y apropiados e invita a los alumnos a participar y planificar eventos de lectoescritura y actividades de aprendizaje. Finalmente, es el alumno el que construye el conocimiento, las estructuras del conocimiento y las estrategias a partir del ambiente creado por el maestro.
* A medida en que los maestros controlan y apoyan el desarrollo de las estrategias de lectura y escritura, los alumnos tienen en cuenta la comunicación del significado. Así hay un doble propósito en la enseñanza de la lectoescritura. Los niños tienen en cuenta el objetivo para el cual utilizan la lectura y la escritura; en cambio, los maestros consideran el desarrollo y el uso de la lectoescritura.
* **La voluntad de arriesgar es esencial**. El alumno debe ser estimulado a predecir y adivinar a medida en que intenta encontrar sentido a la palabra impresa. El alumno que está aprendiendo a escribir debe ser estimulado a pensar acerca de lo que quiere expresar, a explorar géneros, a inventar formas, a escribir palabras y a experimentar con la puntuación. Los alumnos necesitan apreciar que los *miscues*, la ortografía espontánea y otras imperfecciones son parte del aprendizaje.

* La **motivación** siempre es intrínseca. Los niños aprenden a leer y escribir porque necesitan y quieren comunicarse. Los premios extrínsecos no tienen lugar en un programa de "lenguaje integral". El castigo por no aprender es aún más inapropiado.
* La pregunta más importante que un maestro puede hacerle a un lector o escritor es: ¿esto tiene sentido? Hay que alentar a los alumnos a hacerse la misma pregunta cuando leen y escriben.
* Los materiales didácticos deben ser textos completos, significativos y relevantes. Desde las primeras experiencias escolares, estos materiales deben tener todas las características del lenguaje funcional y real. No se necesitan textos especiales para enseñar lectura o escritura.
* Es indispensable dejar de lado los ejercicios que fragmentan el lenguaje en trozos pequeños.
* La medida de la predicción es la verdadera medida de la dificultad de un texto para un lector en particular. Cuando más predecible sea, más fácil será.

**Podemos resumir así lo integral del "lenguaje integral":**
* Los alumnos realizan un aprendizaje integral del lenguaje en situaciones integrales.
* El aprendizaje integral del lenguaje se basa en el respeto por el lenguaje, por el alumno y por el maestro.
* El "lenguaje integral" se centra en el significado y no en el lenguaje en sí mismo, considera hechos auténticos del habla y de la lectoescritura.
* Los alumnos son estimulados para que se arriesguen a utilizar el lenguaje en todas sus variedades y teniendo en cuenta sus propios propósitos.
* Todas las funciones de la lengua oral y de la lengua escrita se consideran apropiadas y se estimulan en el aula donde se enseña "lenguaje integral".

**¿El lenguaje integral es para todos?** En los Estados Unidos, los niños lo están aprovechando porque no limita su aprendizaje, libera la capacidad que ellos tienen para aprovechar ese aprendizaje. Aun dentro de los grupos más exitosos de nuestra sociedad, muchas veces las escuelas desaprovechan las mentes más creativas con las actividades tradicionales. El lenguaje integral es también sumamente útil para aquellos sectores que hasta ahora no hemos estado atendiendo bien. En los Estados Unidos, en la mitad de la década del setenta, el 80% de los niños que empezaba la escuela terminaba la secundaria, pero desde entonces esa cifra ha decrecido porque evidentemente no hemos aprendido bien cómo atender las necesidades de la gente carenciada y de las minorías. John Dewey dijo: "Las escuelas deben elegir, podremos hacer que el alumno se adapte a la escuela o adaptar la escuela al alumno". Lo que el lenguaje integral hace es adaptar la escuela al alumno. **Con la base de conocimientos que ahora tenemos y con maestros comprometidos e informados podremos construir escuelas que atiendan las necesidades de nuestros niños. Muchas gracias.**

---

*La fotografía que se incluye en este artículo fue tomada en el aula de primer grado A, del Colegio EUSKAL ECHEA, de Sarandí y Chile, Buenos Aires. Agradecemos a las autoridades del colegio la colaboración prestada.*

---

# EVALUACION DE LA LEGIBILIDAD DE LOS MATERIALES ESCRITOS

FELIPE ALLIENDE

*Escritor. Miembro de la Academia Chilena de la Lengua. Profesor de la Universidad de Chile.*

## Antecedentes

El problema de la legibilidad de los textos escritos interesa a todas las personas encargadas de enseñar, promover y evaluar la capacidad de lectura (esto es, a los educadores de todo tipo: escolares y populares) y a los que utilizan la palabra escrita como medio de difusión, esto es, escritores, editores, periodistas y otros. En numerosas oportunidades, todas estas personas tienen que tomar decisiones acerca del material que van a utilizar o difundir. En más de una ocasión estas decisiones son erróneas por falta de elementos de juicio. En otras ocasiones, el evaluador sólo puede emitir su juicio tras un arduo trabajo.

Estas situaciones han llevado a la búsqueda de procedimientos objetivos que permitan medir la legibilidad de los textos escritos y entregar a los interesados una información confiable. El problema ha preocupado a educadores y editores desde fines del siglo pasado. En la década del 20 del presente siglo se empezaron a elaborar fórmulas de legibilidad a fin de facilitar el trabajo de educadores y editores. Estas fórmulas tuvieron gran desarrollo a partir de 1950, especialmente en los Estados Unidos. Hoy en día se ha generalizado su uso en los países de habla inglesa y se ha extendido, aunque en menor medida, al francés y otros idiomas. Basándose en fórmulas pensadas para el idioma inglés, se han elaborado varias fórmulas para medir la legibilidad de textos escritos en español. En la actualidad se descarta el uso de las fórmulas como único modo de medir la legibilidad de un texto; se las utiliza como un procedimiento entre otros que permite dar una base para formular un juicio.

La necesidad de contar con instrumentos que ayuden a determinar adecuadamente la legibilidad de un texto para determinados grupos de lectores es particularmente urgente en América Latina. Los textos escritos existentes en las escuelas son muy escasos y normalmente de costo muy elevado para las posibilidades de los usuarios, por lo que su adquisición y reposición siempre es difícil. Si se agrega que los pocos textos adquiridos son difíciles de leer, el resultado es desastroso. Por otro lado, gran parte de la población juvenil ya egresada de los sistemas escolares y la población adulta necesitan completar su formación a través de la educación popular e informal. Para ésta también se requieren textos escritos cuya legibilidad esté debidamente probada.

Todas estas consideraciones hacen conveniente un estudio profundo del problema de la legibilidad, de los modos de medirla y de lograrla.

El examen del concepto de legibilidad es importante, ya que existe una cierta anarquía en su manejo entre los investigadores en lengua española. Para comenzar, el intento de encontrar dos palabras españolas para traducir los términos ingleses **legibility** y **readability** han llevado a dejar de lado la palabra "legibilidad" para todos los aspectos que no se refieran a la legibilidad material de los textos, reemplazándola por la palabra "lecturabilidad". En esta ocasión voy a usar el término "legibilidad" como un concepto amplio que abarca numerosos aspectos, entre ellos el de la legibilidad material o física de los textos. En concreto sostengo, sobre la base de un concepto de la lectura como un proceso interactivo, que la legibilidad abarca aspectos sensoriales (ligados a la materialidad del texto escrito), lingüísticos, psicológicos, conceptuales, estructurales y pragmáticos. Cada uno de estos aspectos es considerado como un factor que influye decisivamente en la legibilidad global, de modo que la existencia de problemas en uno de ellos puede afectar al texto hasta el punto de hacerlo ilegible.

Dado que en numerosas ocasiones, los educadores y otras personas con la responsabilidad de seleccionar textos deben hacerlo en forma personal y rápida, se ve la necesidad de crear, junto a procedimientos computacionales y matemáticos, algunos instrumentos rápidos y fáciles de manejar. (Como otro aspecto de mi trabajo en este tema, he elaborado un programa computacional que entrega numerosas estadísticas sobre los textos que analiza y formula una indicación sobre su legibilidad lingüística.) Para dar respuestas a estas necesidades he elaborado cuatro procedimientos rápidos y fáciles para evaluar la legibilidad de un texto: dos de ellos, denominados **IL1** y **IL2** evalúan la legibilidad lingüística utilizando uno o dos factores respectivamente; el tercero es un **gráfico de legibilidad lingüística** (GLL) que muestra las variaciones de este tipo de legibilidad a lo largo del texto; el cuarto y último, y del cual quiero hablar hoy, es el **Perfil de Legibilidad** que permite expresar un juicio matizado sobre todos los aspectos importantes para la determinación de la facilidad o dificultad que enfrentará un grupo de lectores al leer un texto.

Estos instrumentos se presentan como alternativas a los procedimientos computacionales y a los que exigen cálculos matemáticos complejos. A pesar de su fácil manejo, los tres primeros procedimientos indicados proporcionan datos estadísticos objetivos sobre aspectos lingüísticos y el procedimiento **Perfil** da una base amplia y segura para pronunciarse sobre el problema en su integridad.

## El Perfil de Legibilidad

### *Su justificación*

El uso de fórmulas y de procedimientos matemáticos relacionados con la lengua de los textos como único criterio para determinar su legibilidad no se acepta en la actualidad por motivos muy justificados. De hecho, un mal uso de las fórmulas ha llevado a una serie de aberraciones, al no tenerse en cuenta la existencia de factores no lingüísticos decisivos para la legibilidad. Por esta razón, junto a fórmulas de base lingüística, es necesario crear otros instrumentos de diverso tipo que permitan formular juicios más adecuados.

Utilizando como base el concepto de legibilidad precisado, se creó y validó el **Perfil** como un instrumento apropiado para formalizar un conjunto de juicios de base subjetiva pero fundados en la observación, que permitan formular un juicio global sobre la legibilidad de un texto. Se probó y reformuló este instrumento en varias oportunidades hasta llegar a dos modalidades que se demostraron aceptables: una para instituciones especializadas (organismos técnicos de los ministerios de educación, editoriales, direcciones técnicas de periódicos, bibliotecas públicas, etc.) y otra para educadores y rehabilitadores que trabajan en el aula, en los centros comunitarios o en el consultorio. Hoy quiero presentarles solamente esta última modalidad.

### *Presentación*

El **Perfil**, en la modalidad indicada, se presenta a los usuarios del siguiente modo:

---

El presente instrumento tiene por fin determinar, desde todos los puntos de vista posibles, la legibilidad de un texto escrito para un determinado grupo de lectores.

En grandes líneas se le pregunta a usted por seis tipos de legibilidad:

1) **Legibilidad física o material:** se refiere a la posibilidad sensorial que tiene el lector de dominar el texto. Sus dos aspectos más destacados son el porte y las características de las letras, por una parte, y la longitud del texto, por la otra.

2) **Legibilidad lingüística:** se refiere a la relación con el léxico y los aspectos morfosintácticos. En cuanto al léxico, se pregunta por su dificultad (vocabulario conocido o desconocido, frecuente o poco frecuente, fácil o difícil de leer). En relación con los aspectos morfosintácticos se pregunta, en general, si las construcciones gramaticales utilizadas permiten que el lector enfrente exitosamente el texto.

3) **Legibilidad psicológica:** examina si el texto despierta o no el interés del lector o si provoca rechazo. También determina si el texto es apropiado para la evolución psíquica del lector.

4) **Legibilidad conceptual:** examina si el texto puede ser comprendido por el lector (dificultad conceptual) y si el texto cumple alguna función dentro del contexto cultural del lector (significatividad).

5) **Legibilidad estructural:** examina si la organización del texto permite su lectura o la hace difícil o imposible.

6) **Legibilidad pragmática:** examina si, una vez terminada la lectura del texto, el lector tendrá una respuesta global deseable.

Utilizando el formulario ideado para representar el **Perfil**, usted deberá emitir un primer juicio de carácter global para determinar para qué tipo de lectores el texto puede ser considerado apropiado, o bien a qué categoría pertenecen los lectores reales a los cuales usted piensa destinar el texto.

Con este objeto se han establecido las siguientes cinco categorías de lectores:

1. **Principiantes**
2. **Intermedios**
3. **Intermedios avanzados**
4. **Experimentados**
5. **Especializados**

En esta categorización se tiene en cuenta que algunos lectores se encuentran en la etapa de adquisición de la lectura **(lectores principiantes)**; otros están en una etapa de consolidación y desarrollo del proceso y mantienen algunas características de los lectores principiantes **(lectores intermedios)**; otros leen ya con facilidad algunos tipos de textos y muestran algunas de las características de los lectores experimentados **(lectores intermedios avanzados)**; otros ya han alcanzado el pleno dominio de la lectura y la utilizan sin problemas en numerosas situaciones con una gran variedad de textos **(lectores experimentados)**; por último, otros lectores dominan ciertos tipos especiales de textos que resultan difíciles o incomprensibles incluso para lectores experimentados **(lectores especializados)**.

Una vez formulado este juicio general que indica el grupo de lectores para los cuales el texto se considera apropiado, o que tipifica a los lectores reales, usted debe formular un segundo juicio en relación con el grado de dificultad de cada uno de los tipos de legibilidad que se señalaron anteriormente. Estos juicios deben formularse independientemente unos de otros, ya que existe la posibilidad de que difieran considerablemente entre sí.

Para esta segunda evaluación se han formulado seis categorías:

**Grados de dificultad**

0. Textos sobresimplificados
1. Textos muy fáciles
2. Textos fáciles
3. Textos con algunas dificultades
4. Textos difíciles
5. Textos muy difíciles

El significado de estos grados de dificultad es el siguiente:

0. **Nivel de rechazo por simplicidad excesiva**
(Todos los lectores del grupo encontrarán que el texto es demasiado elemental para ellos.)
1. **Nivel de lectura independiente**
(La mayoría de los lectores del grupo destinatario puede leer el texto por su cuenta.)
2. **Nivel de aprendizaje general**
(Todos pueden leer con provecho. El apoyo es útil.)
3. **Nivel de aprendizaje para la mayoría**
(Casi todos pueden leer el texto. El apoyo es necesario.)
4. **Nivel de aprendizaje sólo para los mejores lectores**
(Los mejores lectores del grupo pueden leer el texto siempre que se los apoye. Los restantes lectores no pueden leer.
5. **Nivel de fracaso**
(Ningún lector del grupo puede leer el texto.)

**Cuadro N° 1**

**PERFIL DE LEGIBILIDAD**

**Nombre del texto:** .....
**Longitud aproximada:** ..... **páginas**
**Autor:** .....
**Juicio global:**
a) **Texto apropiado para lectores:** .....
b) **Texto destinado a un grupo de lectores:** .....
(Marque con una equis [x] en cada uno de los tipos de legibilidad el cuadro correspondiente al número del grado de dificultad que, a su juicio, tiene el texto para sus destinatarios.)

| TIPO DE LEGIBILIDAD | GRADO DE DIFICULTAD | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1. LEGIBILIDAD FÍSICA (por tipografía / por longitud) | | | | | | |
| 2. LEGIBILIDAD LINGÜÍSTICA (por vocabulario / por construcción) | | | | | | |
| 3. LEGIBILIDAD PSICOLÓGICA (interés / propiedad) | | | | | | |
| 4. LEGIBILIDAD CONCEPTUAL (dificultad / significatividad) | | | | | | |
| 5. LEGIBILIDAD ESTRUCTURAL (organización) | | | | | | |
| 6. LEGIBILIDAD PRAGMÁTICA (respuesta global) | | | | | | |

**Evaluación:** se considera que el texto .....
**Observaciones:** .....

Una vez marcados todos los cuadros correspondientes, se observa el perfil que representa el cuadro. Si todas las marcas coinciden en uno de los grados, no habrá problemas para formular la evaluación. Si todas las marcas, por ejemplo, están en el grado 3, la evaluación indicará que se trata de un texto con algunas dificultades para los lectores del grupo, pero que puede ser leído con provecho por casi todos si se les da el apoyo instruccional necesario. Si las marcas están dispersas, hay dos posibilidades: formular una sola evaluación, calificando al texto de acuerdo con la marca más alta que aparece en el perfil o formular una serie de juicios de acuerdo con las diferentes marcas. Si la marca más alta aparece en la legibilidad tipográfica con el número 4, se puede decir que todo el texto es difícil; pero si todas las otras marcas están en el grado 2, se puede decir que se trata de un texto fácil que todos pueden leer con provecho siempre que se cambie la tipografía por una más adecuada para el grupo.

A veces es necesario agregar una observación para matizar adecuadamente el juicio emitido. Por ejemplo, si el texto es muy fácil, pero muy largo, esto último se puede consignar en el espacio reservado a las observaciones.

## *Ejemplo*

**El gaucho Martín Fierro. Primera parte, Canto XIII (vv. 2143-2208)**

Ya veo que somos los dos
astilla del mesmo palo:
yo paso por gaucho malo
y usté anda del mesmo modo,
y yo, pa acabarlo todo,
a los indios me refalo.

Pido perdón a mi Dios,
que tantos bienes me hizo;
pero dende que es preciso
que viva entre los infieles,
yo seré cruel con los crueles:
ansí mi suerte lo quiso.

Dios formó lindas las flores,
delicadas como son,
les dio toda perfeción
y cuanto él era capaz
pero al hombre le dio más
cuando le dio el corazón.

Le dio claridá a la luz,
juerza en su carrera al viento,
le dio vida y movimiento
dende la águila al gusano,
pero más le dio al cristiano
al darle el entendimiento.

Y aunque a las aves les dio,
con otras cosas que inoro,
esos piquitos como oro
y un plumaje como tabla,
le dio al hombre más tesoro
al darle una lengua que habla.

Y dende que dio a las fieras
esa juria tan inmensa,
que no hay poder que las vensa
ni nada que las asombre
¿qué menos le daría al hombre
que el valor pa su defensa?

Pero tantos bienes juntos
al darle, malicio yo
que en sus adentros pensó
que el hombre los precisaba,
que los bienes igualaban
con las penas que le dio.

Y yo empujao por las mías
quiero salir de este infierno;
ya no soy pichón muy tierno
y sé manejar la lanza
y hasta los indios no alcanza
la facultá del gobierno.

Yo sé que allá los caciques
amparan a los cristianos,
y que los tratan de "hermanos"
cuando se van por su gusto.
¿A qué andar pasando sustos?
Alcemos el poncho y vamos.

En la cruzada hay peligros
pero ni aun esto me aterra;
yo ruedo sobre la tierra
arrastrao por mi destino
y si erramos el camino...
no es el primero que lo erra.

Si hemos de salvar o no
de esto naides nos responde.
Derecho ande el sol se esconde
tierra adentro hay que tirar:
algún día hemos de llegar...
después sabremos adónde.

## *Evaluación*

**Antecedentes:** Se quiere examinar si el texto es adecuado para ser leído por alumnos que están cursando su séptimo año de educación sistemática.

**Juicio global:** Se estima que el texto es apropiado para lectores experimentados, pero que los lectores del grupo son sólo lectores intermedios avanzados. De todos modos, esta apreciación se examina a través de los diferentes factores en juego.

**Legibilidad física:** Dado que la **tipografía** es muy pequeña en la versión que se tiene a mano, se la califica con el **grado 3**.
El texto no es excesivamente largo. Se lo califica en **grado 2** por **longitud**.

**Legibilidad lingüística:** El **léxico** presenta algunas dificultades tanto por el uso de algunas palabras y expresiones difíciles de entender como por las formas populares utilizadas. Se lo califica en **grado 3**. Los **aspectos morfosintácticos** ofrecen algunas dificultades. Hay un predominio de la adversación. La mayoría de las oraciones son complejas. **Grado 3**.

**Legibilidad psicológica:** Es posible que los lectores no estén muy interesados en el tema de una humanidad favorecida con dones contradictorios por una divinidad desconcertante. **Grado 4** para el **interés**. A pesar de que los lectores no estén muy interesados, el tema de la extraordinaria peculiaridad del hombre es apropiado para adolescentes que empiezan a entrever las responsabilidades de la vida adulta. **Grado 2** para la **propiedad**.

**Legibilidad conceptual:** La adecuada comprensión de la temática del texto se vería favorecida por el conocimiento de otros textos como **La vida es sueño**, el resto del poema, historias bíblicas. Sin embargo, con apoyo, la temática puede resultar comprensible. **Grado 3** para la **dificultad conceptual**. La significatividad del tema en sí es muy alta. Aquí se trata de ver si es significativo para los lectores. Puede llegar a serlo si se los apoya. **Grado 3** para la **significatividad**.

**Legibilidad estructural:** La estructura del texto está relacionada con una reflexión sobre la naturaleza humana y las decisiones que tomará el hablante en vista de su historia pasada. Esta **estructura** es **muy difícil** de entender para los lectores del grupo. **Grado 5**.

**Legibilidad pragmática:** Es probable que la presentación del texto desconcierte a los lectores y produzca una reacción de rechazo, que se podría evitar con un apoyo bien manejado. **Grado 4** para la **respuesta global**.

Formulados todos estos juicios, el **Perfil** se presenta del siguiente modo:

---

**PERFIL DE LEGIBILIDAD**
**Nombre del texto:** Canto XIII, **Martín Fierro**, I Parte
**Longitud aproximada:** 2 páginas
**Autor:** José Hernández
**Juicio global:**

a) **Texto apropiado para lectores:** experimentados
b) **Texto destinado a un grupo de lectores:** intermedios avanzados.
(Marque con una equis [x] en cada uno de los tipos de legibilidad el cuadro correspondiente al número del grado de dificultad que, a su juicio, tiene el texto para sus destinatarios.)

13º CONGRESO ANUAL
de la
Asociación Internacional de Lectura

Estocolmo
Suecia
3-6 de julio de 1990

ira
800 Barksdale Road, P.O. Box 8139
Newark - Delaware 19714 - 8139 - USA

**Cuadro N° 2**
**GRADOS DE DIFICULTAD**

| TIPO DE LEGIBILIDAD | GRADO DE DIFICULTAD 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. LEGIBILIDAD FÍSICA (por tipografía / por longitud) | | | | | | |
| 2. LEGIBILIDAD LINGUÍSTICA (por vocabulario / por construcción) | | | | | | |
| 3. LEGIBILIDAD PSICOLÓGICA (interés / propiedad) | | | | | | |
| 4. LEGIBILIDAD CONCEPTUAL (dificultad / significatividad) | | | | | | |
| 5. LEGIBILIDAD ESTRUCTURAL (organización) | | | | | | |
| 6. LEGIBILIDAD PRAGMATICA (respuesta global) | | | | | | |

**Evaluación:** Se considera que el texto es muy difícil para los lectores del grupo, especialmente por su estructura. Se recomienda dejarlo para lectores experimentados.

**Observaciones:** Si posteriormente los alumnos leen **La vida es sueño**, este texto resulta de mucho interés.

## Consideraciones finales

El **Perfil** es un instrumento que permite matizar y fundar las evaluaciones que se hagan de un texto en relación con su legibilidad.

Se trata de un instrumento flexible, que puede ser fácilmente adaptado a diversas circunstancias. Los evaluadores pueden variar las escalas (reducirlas o aumentarlas, o referirlas a grados de escolaridad o edades cronológicas).

En muchos casos, el **Perfil** entrega indicaciones acerca de cuál es el aspecto del texto que necesita apoyo instruccional o modificación.

A través de diversas aplicaciones se comprobó que el **Perfil** puede ser de mucha utilidad cuando un grupo de educadores quiere seleccionar un conjunto de textos. En ese caso, cada uno de los participantes emite, como primer paso, sus juicios personales a través del **Perfil**. Luego se comparan las opiniones y se procede a elaborar un nuevo **Perfil** que refleje el consenso del grupo.

El **Perfil** trata de reflejar los aspectos más importantes de la legibilidad. Los evaluadores pueden encontrar otros aspectos. En ese caso pueden agregarlos a los ya existentes. Del mismo modo pueden eliminar los que consideren sin importancia para una determinada evaluación.

En resumen, el procedimiento presentado constituye un conjunto de sugerencias que pueden ser utilizadas muy flexiblemente en la tarea de seleccionar los textos escritos más adecuados para los diferentes grupos de lectores, en las diversas circunstancias de la vida escolar y de las actividades educativas en general.





BEST COPY AVAILABLE

# IMPLICANCIAS PEDAGOGICAS DEL USO DE LAS COMPUTADORAS EN LA ESCUELA

ELIDA TUANA

*Psicóloga. Investigadora, especialista en problemas de lectura y escritura*

Antes de abordar el tema que me adjudicaron en este Congreso, deseo agradecer a las autoridades del **Comité Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura de la Asociación Internacional de Lectura,** el honor que para mí representa esta invitación.

De inmediato quiero establecer que, antes de abordar el tema de las implicancias pedagógicas del empleo de la computadora u ordenador, según adoptemos la terminología inglesa o francesa, haré una presentación de las posibilidades que tiene la computadora para la educación y los distintos usos que se le han dado hasta el presente como herramienta educativa.

Es posible concebir la evolución humana como ligada a los desarrollos del lenguaje. En primer término, el lenguaje hablado, lejos de ser una duplicación fantasmagórica de lo real, instituye el mundo humano como tal. El hombre se aleja de los animales por la construcción del instrumento y el uso del lenguaje.

Con el código de Hamurabi, hace 4000 años, nace la escritura y con ella se instauró, según Lévy, la segunda fase de la aventura humana, la historia. El jeroglífico, el manuscrito, el libro, el documento son la memoria de la humanidad, instituyen un orden lineal y permiten la aparición de un tiempo acumulativo.

La informática, con su lenguaje básico compuesto de ceros y unos, todo lo transforma; las viejas cosas, los viejos problemas dejan de ser los mismos; transforma el trabajo, la comunicación, el conocimiento, las relaciones, es decir, la cultura misma.

Pero transforma fundamentalmente la dimensión del pensamiento y en especial la memoria que adquiere dimensiones aún desconocidas e inexploradas. Citando nuevamente a Lévy: "Redefiniendo la mayor parte de las actividades cognitivas, la informática modifica nuestra forma de asir el mundo, instituyendo una nueva era antropológica como la escritura había instaurado la historia. Podemos, debemos pensar la informática como un mundo en el cual los antiguos objetos y problemas son súbitamente desprovistos de su apariencia familiar...".

Podríamos fijar la aceleración evolutiva, tanto en informática como en inteligencia artificial, a partir de la Segunda Guerra Mundial.

El Comité de Expertos asistentes al Tercer Simposio de Informática y Educación reunido en Montevideo, en 1986, expresa al comienzo de sus Recomendaciones: "La informática, como metatécnica de utilidad ante cualquier problema sobre el conocimiento, ha ejercido un notable impacto en otras disciplinas y prácticamente en todos los ámbitos de nuestra sociedad, impacto superior en líneas generales, al ejercido hasta el presente en el campo educativo".

La afirmación es cierta y debe servirnos como base de reflexión. Estimamos que no basta con introducir las computadoras en el aula. Es necesario conocer el papel fundamental de la informática en la civilización contemporánea y seguir de cerca los acontecimientos que rodean estos descubrimientos, en especial las modificaciones del aprendizaje y del pensar, para conocerlo pero también para compensarlo.

Con este propósito voy a analizar las características de la informática y dejo a ustedes el emprender el trabajo de reflexión sobre ella y de experimentación de su importancia en el futuro educativo y psicológico del hombre.

Para tratar el tema de la relación entre informática y educación nos referiremos a:

1. **Las características del lenguaje informático en relación con el lenguaje humano.**

El lenguaje, la palabra, duplica el mundo del hombre, le permite vivir en otra dimensión, formar imágenes del mundo y manipularlas, transformar la realidad y proyectarla. Hablando, escribiendo, el hombre se mueve y evoluciona en el reino de las significaciones.

El principal problema del diálogo con las computadoras se relaciona con la diferencia entre los lenguajes formales que regulan el comportamiento de las máquinas y el lenguaje usado por el hombre para la comunicación, la descripción, la ficción.

La historia del diálogo entre el hombre y la computadora es un esfuerzo de ajuste entre dos lenguajes: uno, compuesto de ceros y unos y el otro enriquecido por el paso de los años y la investigación. Los lenguajes de programación evolucionados, como los que acabo de citar, son un paso hacia ese aligeramiento del diálogo; el **prolog**, anunciado en relación con los sistemas expertos, se promete como la posibilidad de entablar un diálogo más directo entre el hombre y la computadora.

| | |
|---|---|
| El lenguaje humano tiene una gramática más o menos estable cuyo conocimiento se enriquece por investigaciones teóricas.<br>Piensen en los trabajos de Jakobson, Martinet y Chomsky y los que se refieren a las gramáticas infantiles. | Los lenguajes formales son de relativa rigidez: responden a reglas estrictas de encadenamiento de signos. |
| Tiene un léxico relativamente estable pero de múltiple significación. | Los términos deben ser rigidamente empleados. Un mensaje informático se parece más a una cajita de música que a una página escrita. |
| La comprensión tolera un enorme margen de ambigüedad: frases incompletas, neologismos tanto en el habla como en la escritura. Comprendemos muchas veces por la situación y en muchas otras es el lenguaje el que aclara la situación. | Los mensajes deben estar ajustados estrictamente al código. |
| La grafía de la palabra puede ser también ambigua. | No se toleran errores ortográficos. |
| Algunos idiomas tienen gran libertad de expresión y de construcción, lo que le confiere, generalmente, gran belleza. | Todo debe ser formalmente expresado; la máquina sólo interpreta órdenes en función de una situación preestablecida. |
| El lenguaje humano es un instrumento flexible, que toma sentido a partir de un encadenamiento físico, psíquico, social, histórico, antropológico y de un horizonte de significaciones compartidas. | Buscan la optimización de los recursos de la máquina y la posibilidad de diálogo con el interlocutor a partir de la creación de dialectos programados para una función específica. Lenguajes **basic, cobol, fortram, logo,** etc. |

2. **Usos de la informática en la educación y su relación con el aprendizaje y con el individuo.**
Podemos considerar dos aspectos:
1) La informática como objeto de enseñanza.
2) La informática como herramienta educativa.

No entraré a considerar el primero porque es el fundamento de las carreras de informática.

En el segundo, considerada la informática como herramienta educativa, es preciso analizar las distintas modalidades que se han desarrollado hasta el presente.
1) **Los juegos informáticos**, sean las llamadas maquinitas o los videos, diskettes, cintas, etc. que los niños adquieren o alquilan en los clubes de informática. Ya desde edad muy temprana, el niño establece un duelo con la computadora con la finalidad de ganarle, para lo cual necesita una fina coordinación óculo-manual, velocidad de movimiento, cálculo de distancia en el desplazamiento espacial de los móviles; puede entablar el duelo con la máquina pero, a veces, necesita de un compañero para jugar. Precozmente, los niños se plantean problemas acerca de si la computadora o la "maquinita" piensa, pues él

debe pensar mucho y generalmente pierde. Y muchos niños, incluso, se cuestionan acerca de si están vivas para poder pensar. Otros pasan mucho tiempo en un desafío que se relaciona, directamente, con problemas de personalidad: la "maquinita" como refugio, como huida de todos los problemas, como obstáculos a ser vencido.

2) **La enseñanza asistida por computadora u ordenador (E.A.O.).** La computadora se convierte en un aparato de enseñanza en que un lenguaje declarativo describe la realización de una tarea en términos de una serie ordenada y jerarquizada de operaciones que obliga al niño o al adolescente a pensar para progresar en el programa. Antes de influir sobre el que aprende, el uso de las computadoras obliga al maestro a repensar los objetivos y los contenidos de la unidad de base a desarrollar. La producción de un didactigrama necesita de una explicación de los conceptos, de una adaptación exacta de los medios empleados a los objetivos, una precisión en el uso del lenguaje a emplear, la posibilidad de obligar a que el niño piense antes de dar las soluciones, la posibilidad de que plantee problemas. El niño resuelve las cuestiones y, si comete errores, debe volver a revisar los principios y trabajar nuevas cuestiones sobre los mismos temas.

En nuestro país (Uruguay), tuvimos la oportunidad de experimentar con el sistema **toam**, que utilizamos para el trabajo en matemática. Establecido el diagnóstico de cada alumno, después de varias sesiones de 20 minutos, se inicia un trabajo con un programa específico para cada niño quien recibe de inmediato la evaluación de su ejercicio y uno nuevo. Al final de cada sesión, el niño obtiene su porcentaje de aciertos y la máquina prepara el próximo programa para que el alumno continúe avanzando o compense errores. Simultáneamente el maestro tiene el diagnóstico de su grupo y la graficación individual.

3) **La simulación de fenómenos** con el fin de estudiarlos, analizarlos o explorarlos en ciertos aspectos. Esta simulación es importante cuando se trata de fenómenos difíciles de estudiar en la realidad por su complejidad, por el peligro que significan; al reducirlos, retardarlos, ofrecer al niño que se plantee la posibilidad de repetir ciertos momentos del proceso, la simulación permite conocer fenómenos que de otra manera serían inaccesibles. Teóricamente la interactividad puede ser impulsada tan lejos como se quiera.
4) **Para aprender a programar**, esto es, darle a la máquina instrucciones para que realice la tarea que nosotros deseamos o pensamos. **Logo** permite programar al niño. Más adelante veremos sus principios. El niño realiza los programas; tiene que traducir en lenguaje de máquina la secuencia de órdenes que se debe impartir para que su imagen mental o la imagen del objeto a reproducir, pueda construirse y aparecer en la pantalla. El niño debe aprender el manejo de algoritmos para realizar esa transformación. El algoritmo es una serie finita y ordenada de opciones perfectamente definidas sobre un conjunto circunscripto de objetos, con vistas a llegar a un resultado en un número finito de pasos. La marcha algorítmica impone una secuencia ordenada que obliga al niño a marchar paso a paso. Además, el error aparece de inmediato; si las órdenes no son las adecuadas, el producto difiere de la imagen mental o real del niño. El error se torna un elemento positivo de aprendizaje; el niño debe repensar el programa, analizar el error

y, modificando la secuencia, lograr la imagen de pantalla que corresponde a su propósito. Estos procedimientos explicitan cómo el niño se representa la acción a cumplir o el camino a recorrer para lograrlo; allí, como dijimos, ocupan un lugar importante los errores y los esfuerzos para su corrección. Esta forma de trabajo, como la anterior, la simulación, requiere un ambiente de libertad y respeto al ritmo de trabajo y de proyectos de cada niño. En ambos, el niño comparte su trabajo con un compañero, por eso, además, aprende a respetar el trabajo y el tiempo del otro.

3) **Instrumento a usar en el aula y en la escuela.** Las computadoras pueden ser usadas como base de datos, como planilla electrónica, como procesador de textos, para dibujar programas, para el trazado de gráficos, etc. En este caso facilitan el trabajo, al permitir su desarrollo con ahorro de tiempo y abriendo un sinnúmero de posibilidades. Los niños pueden hacer reportajes, planificar encuestas, etc. y la máquina acumula datos y los puede clasificar, pues es un sistema de selección, tratamiento y transformación de la información. Al usar el procesador de textos, el niño escribe el texto y luego puede corregirlo, modificarlo, actualizarlo.

A continuación presentaré tres experiencias de trabajo con computadoras:

1) En Argentina, el Dr. Battro ha defendido el uso de la computadora como **prótesis informática**. El concepto de prótesis informática es de Paper y fue aplicado por primera vez al tratamiento de pacientes discapacitados por medio de las computadoras. La tesis fundamental de la investigación de Battro puede expresarse así: **La prótesis es el programa**. La computadora es sólo una máquina; el programa puede tener una función psicológica y en este caso de sustitución funcional. El programa sustituye la función dañada o inexistente, pero es el niño o el hombre el

que, con sus capacidades residuales, maneja el programa.

Battro dice que la computadora es un filtro que deja pasar los talentos y no las discapacidades. En su sistema, se trata de hacer una prótesis en la que el talento agujeree la discapacidad. Hay prótesis para ceguera —la impresión en Braille la hace la computadora; prótesis para sordera, para los discapacitados motrices y los paralíticos cerebrales, etc.

2) En Porto Alegre, el grupo de trabajo de Lea Fagundez introduce la computadora en la educación como medio de combatir el analfabetismo y los problemas que surgen de la población de los sociópatas. El programa se llama **La informática en el proyecto de educación y cambio de la Secretaría de Educación de Nuevo Hamburgo.** Se trata de que el niño o el adolescente plasme su trabajo en la computadora, para lo cual debe darle las órdenes en forma correcta y secuenciada, por lo que consecuentemente necesita escribirlas en el teclado o leerlas para oprimir las teclas que desencadenan la acción. El niño o el adolescente aprende en su relación con la máquina; no es una relación escolar. Como vimos, puede usar la computadora con distintas finalidades, pero siempre debe adoptar un papel activo y, en esa actividad, va implicada la lectura, la disciplina mental del pensar para dar órdenes a la máquina, el programar y discutir los programas con un compañero, pues siempre, en cada máquina, el trabajo se hace con otro y, a veces, con dos o en equipos de tres; debe corregir sus errores o ambigüedades pues, como vimos, el lenguaje informático no los permite.

**Logo**, con su lenguaje de tortuga, su geometría de tortuga, permite al niño que fue segregado o se segregó del sistema educativo, demostrar su inteligencia al tener que dirigir a un ser que no la posee. Este entusiasmo por la computadora engancha al niño en el campo de la cultura. Los más desposeídos son los que se alfabetizan por el medio más sofisticado.

3) Por último, presentaré el trabajo que Bossuet realiza en Francia, integrando un grupo de investigaciones teóricas y aplicadas, sobre la introducción de la resonancia cultural y social en los procesos educativos, gracias al dominio de las nuevas tecnologías. Este proyecto que se conoce con la sigla SECANTE que significa: **Saberes, Expresiones, Comunicaciones Asociadas a las Nuevas Tecnologías en la Educación**, conjuga información, análisis de documentos, estudio de textos, interpretación, creación o recreación a partir de textos, producción de un proyecto global en que se potencien y nucleen los elementos parciales elaborados, puesta en marcha del proyecto final, difusión por audio, video, teatro, títeres. Se pretende valorizar los productos de la educación dándoles una resonancia (cultural) fuera del medio en el cual fueron creados. La informática es introducida en clase o en la escuela en relación con las otras disciplinas potenciando el análisis y la reflexión acerca de la importancia de las interfases entre ellas. En este sentido, en 1989, se realizan tres proyectos de trabajo combinado y nucleado, de los cuales mencionaré **El principito** de Antoine de Saint-Exupery, una producción escenográfica producida por un grupo de establecimientos escolares repartidos por toda Francia.

Es una forma de introducir la informática en la educación y, a partir de ella, llevar el interés de los estudiantes a otras áreas culturales y, a la vez, mostrar a la sociedad las posibilidades en el sentido de que **producir** "es transformar un material transformando los transformadores y los productos ya obtenidos en ese material".

Al mostrar el uso de la herramienta que es la computadora, vemos las habilidades que se desarrollan para su manejo y, en especial, las que puede desarrollar el niño y el adolescente; ella irán creciendo a medida en que se perfeccionen las máquinas.

Pero hay otros aspectos a considerar: ¿cuáles son los objetivos de la educación cuando introducimos la computadora en el aula o en la escuela? ¿Cuál es el papel del maestro o del profesor? ¿Cómo debe ser el ambiente de la clase para permitir que el trabajo con la computadora contribuya al crecimiento de los niños? ¿Perjudica o beneficia el uso del lenguaje humano el trabajo con el lenguaje de máquina? Si lo perjudicara, ¿cómo evitarlo? ¿Cuál es la influencia de la enseñanza asistida por computadora o el trabajo con Logo para los niños con dificultades de aprendizaje? ¿Qué metodología emplear para hacer efectivo el trabajo con la computadora?

Es indudable que todas estas preguntas deben ser objeto de experimentación pedagógiga para ser respondidas. Es también cierto que necesitamos desarrollar instrumentos para esa evaluación pues lo que interesa establecer es el crecimiento mental, lingüístico, social, metacognitivo del niño o del adolescente.

Todo esto pasa primero por la información, y luego por la sensibilización y la iniciación de los docentes en la informática. La introducción de los microcomputadores en la escuela o en el liceo, y la fascinación que ejerce sobre los niños, establece una **relación triangular niño-máquina-educador**, que puede ser acentuada en la dirección niño-máquina, creando problemas en el educador que se siente relegado de su papel protagónico como agente educativo.

La metodología de introducción elaborada por el grupo de investigación de Uruguay sobre la **Viabilidad de la Introducción de la Informática en la Educación parece ser positiva.**

Algunas de las formas de trabajo presentadas como ejemplo, **Toam, Prótesis Informáticas, Secante** y el **Programa de Nuevo Hamburgo** se encaminan en la línea de respuesta a otros de los interrogantes. Quedan más, surgirán otros.

El éxito o el fracaso de las computadoras en la educación depende de la filosofía con que se apliquen, de las condiciones de trabajo, de la contribución de la computadora a la creación de la mentalidad crítica y creativa que necesita desarrollar el hombre para vivir en un mundo altamente tecnificado. El ignorarlo implica avanzar a sabiendas hacia la creación de un nuevo analfabetismo. **El analfabetismo informático**.

*En la fotografía, Diego Maximiliano Dombrowski, alumno de 7° grado de la Escuela Cangallo, Buenos Aires.*

# NUEVAS INVESTIGACIONES SOBRE LA ADQUISICION DE LA LENGUA ESCRITA

ANA TEBEROSKY
ANA MARIA KAUFMAN
LILIANA TOLCHINSKY
EMILIA FERREIRO

**Ana Teberosky**

*Doctora en Psicología. Profesora de la Universidad de Barcelona. Investigadora especialista en lectura y escritura.*

Los investigadores que pretendemos influir en el campo educativo, intentamos transmitir a los maestros dos imágenes sobre los alumnos en proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. Una de ellas es la de alumnos competentes en el aprendizaje, incluso y especialmente, los niños en la etapa preescolar. Esa competencia tiene, al menos, dos características: la primera afecta a su naturaleza y forma parte de la competencia humana más general sobre los símbolos que, en el caso del lenguaje escrito, se expresa de forma concreta en función de la información pre-constituida sobre los símbolos notacionales disponible en el ambiente. Es una competencia que incluye múltiples conocimientos:
1) Una selección de las acciones posibles, entre aquellas adecuadas a los objetos-portadores de texto. 2) Una descripción de las acciones de lectura y escritura realizadas por los otros (y de las imitaciones realizadas por sí mismos). 3) Una diferenciación, imitación y designación de los rasgos gráficos más generales percibidos en el material escrito y de los rasgos más específicos del mismo en su comunidad. 4) Una inferencia de que el material gráfico remite a algo o significa algo. 5) Y, finalmente, inferencia también sobre el tipo de lenguaje que puede ser descrito como "lenguaje-que-se-escribe".

*Sesión temática realizada el 4 de julio de 1989 durante el* ***Segundo Congreso Latinoamericano de Lecto-escritura****. Se incluyen por razones de espacio solamente los informes de Ana Teberosky y de Ana María Kaufman; en el próximo número aparecerán los restantes.*

La segunda característica refiere a su origen, puede ser una competencia pre-escolar, es decir adquirida antes de la escolarización elemental. Y decimos "puede ser pre-escolar" porque sabemos que en nuestras sociedades todos los niños están expuestos a lo escrito y pueden sacar información así como agregar información, es decir, pueden hacer inferencias.

De los expertos en lectura y escritura obtenemos la segunda imagen y está relacionada con una cierta restricción a esa competencia: la lectura y la escritura suponen no sólo una competencia general sobre el lenguaje y sobre los símbolos sino también una habilidad específica sobre las convenciones del lenguaje expresado en el medio escrito. Decir habilidad, como lo ha argumentado Neisser, significa decir "un practicante y un medio" (1983, p. 2). Esta habilidad está distribuida desigualmente entre las personas y entre los grupos sociales. Hay grupos sociales y momentos culturales que ofrecen conocimientos en forma más organizada y comunicable que otros y que esperan diferentes niveles de logros de sus miembros. Y hay personas más disponibles para practicar con las informaciones constituidas en el ambiente y más capaces de llegar hasta los niveles más altos.

Las dos imágenes anteriores tienen algo en común: se trata de logros cognitivos que los niños desarrollan o pueden llegar a desarrollar en un contexto social e ilustran la imposibilidad de indicar un comienzo neto en el proceso de alfabetización. Pero también tienen un componente de diferencia: la competencia remite a una posibilidad, la habilidad al ejercicio concreto de dicha habilidad. La idea que queremos transmitir es que la habilidad totalmente desarrollada de lectura y la escritura comporta ambos componentes. Por lo tanto, no está exclusivamente relacionada con la escuela, puesto que la competencia puede ser pre-escolar (y extra-escolar). Pero tampoco es absolutamente espontánea, porque depende de especiales condiciones del medio (incluida la escuela) para desarrollar todas sus posibilidades.

Ambas imágenes están representadas por dos líneas dentro del pensamiento educativo que, hasta ahora, han estado enfrentadas y han provocado serias controversias. La primera ve al niño como el más importante agente de su propio aprendizaje. La segunda ve a la escuela como única guía del proceso de aprendizaje y selectora de su contenido. Pero muchos investigadores insistimos en que ambas imágenes no tendrían por qué seguir enfrentadas en el ámbito educativo, ya que el conocimiento de la competencia del niño y de las exigencias culturales podría ayudar a los maestros a disponer mejores condiciones para que los alumnos desarrollen sus habilidades.

Impulsados por la intención de ensayar en la práctica educativa la idea de la compatibilidad entre ambas imágenes para intentar una nueva síntesis, emprendimos junto a un grupo de maestros una experiencia pedagógica de innovación de la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura (Teberosky y Cardoso, 1989). Para ello tuvimos que considerar las dos imágenes antes mencionadas, pero ahora a partir de dos preguntas desde el aspecto educativo del aprendizaje: ¿cuáles son los datos psicológicos sobre las competencias previas del niño que deberían ser teóricamente tomados en cuenta para trazar los objetivos educativos? y ¿cómo seleccionar y organizar la gran cantidad de tareas, materiales, cuerpo de conocimientos, que forman parte del acervo pedagógico y decidir si eran adecuados para cada momento del aprendizaje de los niños? A la primera me referiré como el tema de la competencia sobre la naturaleza de la escritura y del lenguaje escrito; a la segunda, como el tema de las decisiones educativas en aspectos de contenido, tipo de actividades y secuenciación coherente en la enseñanza. Las sugerencias que aquí presento son el intento de integrar el estado actual de lo que sabemos sobre la competencia de los niños y sobre las decisiones educativas en la práctica de la enseñanza de lo escrito. Evidentemente ni agotamos este problema, ni pretendemos tener la "última palabra".

## La competencia sobre la naturaleza de la escritura y del lenguaje escrito

Hablar de la naturaleza de la escritura y del lenguaje escrito implica mencionar sus características gráficas, ortográficas, de referencia y significación, de condiciones de uso, etc. Para poder comprender la competencia de los niños en lo notacional se debe describir su desarrollo. Como no podré hacerlo en detalle, utilizaré como referencia un modelo bastante difundido en la "literatura" sobre este tema (en castellano, Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro, 1986; en catalán, Teberosky, 1982; en hebreo, Tolchinsky y Levin, 1982) [2].

**"Las letras de leer"**

*(Mariana, 4;2)*

El aspecto de designación global del material gráfico puede aparecer antes o después, coincidiendo o no con los nombres convencionales. Está indicando el reconocimiento de la individualidad del objeto escrito y la diferenciación con respecto a los otros que le son más próximos, fundamentalmente el dibujo y los números.

**"No se comienza por aquí"**

*(Natalia, 5;4)*

Las convenciones gráficas generales (linearidad, cantidad y variedad de caracteres) o específicas (direccionalidad, formas gráficas de las letras, frecuencia, etc.) son objeto de observación y reflexión por parte de los niños.

**"La mía... la de nadie"**

*(Cecilia, 3;6)*

Las estrategias para la identificación individual de cada letra pueden variar según las experiencias culturales de los niños. Están en función de la frecuencia, los contenidos y los contextos en que se desarrollan las interacciones, como para cualquier otro tipo de nociones culturales. Pero sus consecuencias serán decisivas para inferir posteriormente el valor sonoro que dichas letras tienen en el sistema alfabético de escritura. La frecuencia con que las letras van asociadas a la inicial de los nombres propios (criterio de "pertenencia" que denomina Ferreiro, 1982), hace pensar que en nuestra cultura los adultos comparten desde muy temprano esta información con los niños.

**"Lamed, yud, mem"**

*(Ayala, 5;6)*

La diferenciación entre "hacer letras" y "escribir" y entre "nombrar letras" y "leer", está indicando que las letras son un componente necesario pero

no suficiente de actos cuya particularidad consiste en inferir una intención más que en describir los componentes materiales de la acción. Las letras pueden ser las del alfabeto hebreo o del latino, los niños pueden ser de allí o de aquí, porque esta diferenciación forma parte de los componentes más generales de la competencia simbólica.

**"Hay letras. Dicen lo que es"**

*(Santiago, 3;1)*

Las primeras inferencias sobre el significado pasan por una relación entre las formas gráficas y los referentes con los cuales se relacionan en un contexto específico.

**"Éste es su nombre de éstos"**

*(Enrique, 3;10)*

Las letras parecen estar puestas para representar el nombre de los objetos o personas con los cuales se relacionan (corresponde a lo que hemos denominado "hipótesis del nombre", (Ferreiro y Teberosky, 1979). Pero es necesario aclarar que "nombre" no equivale a categoría gramatical, sino a un campo de aplicación de las letras por oposición a otros símbolos notacionales junto a los cuales aparecen las letras (la cantidad respecto a los números, la imagen respecto al dibujo). El descubrimiento de la función simbólica de lo escrito está en continuidad con las atribuciones contextuales anteriores, "dice lo que es" luego "su nombre". "Nombre" es primero la denominación de lo escrito para ser luego el contenido de la atribución a lo escrito (Ferreiro 1982, p. 140). Como contenido del significado atribuido, las listas de los nombres pasan a ser la nomenclatura de "lo-que-se-escribe", o dicho en otros términos, son el referente que representa mejor lo escrito.

**"No hay letras para no hay pájaros"**

*(Martha, 6 a.)*

La inferencia sobre "lo-que-se-escribe" va acompañada por la inferencia sobre "lo-que-no-se-escribe". Negar el contenido de lo escrito o proponer algo falso es considerado por los niños como imposible de modo que "no deben haber letras" para ello. La falsedad queda fuera de lo "escribible", en el terreno de "lo que-no-se-escribe" (Ferreiro, 1986) y constituye un ejemplo de "violación" del contenido que obliga al niño a una "re-descripción" de las condiciones de lo escribible (Tolchinsky, en prensa).

**"Tiene que ser igual si no no pondria caballo"**

*(Oscar, 5 a.)*

La estabilidad de los elementos gráficos y de su combinación constituye una condición para la congruencia respecto al referente. Éste es otro logro cognitivo por parte del niño que le permite comprender que las letras corresponden a un campo de referencia de forma no móvil ni dependiente del contexto externo.

**"Va... va... la a"**

*(Oscar, 5 a.)*

La comprensión de la estructura interna de lo escrito va acompañada necesariamente de una segmentación. Tal como muchas investigaciones y experiencias pedagógicas lo demuestran, en el caso de las lenguas aquí mencionadas, en los momentos iniciales del desarrollo, dicha segmentación se realiza a nivel silábico. El referente es en este nivel un segmento fonético de la palabra. La producción y comprensión de lo escrito estará guiada, entonces, por la capacidad de segmentación.

Evidentemente, el sistema alfabético en el caso del castellano y del catalán identifica los fonemas del lenguaje. En el proceso de interacción con lo escrito el niño será introducido (o se introducirá) en un análisis más allá de la sílaba ( Cf. Tolchinsky, en esta misma sesión temática).

**"Y vino el oso grande y dijo..."**

*(Blanca, 5;6)*

"El oso grande, el plato grande; el oso mediano, el plato mediano, el oso pequeño, el plato pequeño...", listas, repeticiones y citas dentro del discurso es lo que encontramos en muchos cuentos para niños. Por eso, **La Caperucita, Rizitos de Oro, Los Tres Cerditos**, etc., constituyen el prototipo del "lenguaje-que-se-escribe". Podemos invocar dos hipótesis para explicar este hecho. Una de carácter social: los padres y maestros comparten con los niños la lectura de cuentos. La segunda de carácter interno (psicológico): este género conocido y compartido, con un guión subyacente muy estructurado (el ritmo de la narración es guiado por el ritmo de la acción referida) es bueno para memorizar y bueno para citar. No quiero decir que sean esos cuentos sino esos modelos de narraciones que ofrecen no sólo su propia obra sino las reglas de formación de otros textos. Esos textos iniciales están más cerca de la crónica que del relato, pero conservan ciertas condiciones de la narración.

**"Cuando escribo no leo"**

*(Cecilia, 5;8)*

"¡Qué rápido que escribes!", exclamó su madre. "¡Porque cuando escribo no leo"!, respondió Cecilia mientras tecleaba la máquina. Esta cita ejemplifica un hecho muy frecuente en los niños pequeños: no encuentran la necesidad de volver sobre su propia escritura y hacerla objeto de lectura o de revisión.

Si he citado lo dicho por los niños ha sido para enfatizar que ellos pueden hablar y de hecho lo hacen. Claro que puede ser de una desconcertante complejidad interpretar lo que nos dicen. Ése es el desafío. Lo que ellos nos están diciendo no constituyen "pre-requisitos" en el sentido escolar del término, sino verdaderos esquemas de asimilación o **condiciones del conocimiento**, construidos a través de los intercambios sociales, muchas veces pre-escolares.

## Las decisiones sobre contenido, actividades y la secuenciación coherente de la enseñanza

¿Para qué puede servir a los maestros la descripción de la competencia de los niños? Una propuesta bastante difundida ha sido la de utilizar ciertas situaciones de investigaciones como pruebas de evaluación de los niveles de los niños. Evidentemente, siempre es necesario para los maestros tener elementos de evaluación del conocimiento de sus alumnos. Pero pienso que hay que considerar la posibilidad de utilizar esa información fundamentalmente para comprender el proceso de comprensión de los niños. Es decir, utilizar esta información para **analizar**, para **programar** las actividades, luego **interpretar** y finalmente, si es necesario, **evaluar** lo que dicen y hacen los niños.

En la descripción del proceso de conocimiento sobre lo escrito que hemos esbozado hay muchas regularidades:



89 BEST COPY AVAILABLE

— los niños demuestran un interés precoz sobre la escritura,

— dicho interés da como resultado un trabajo cognitivo sistemático y organizado sobre lo escrito,

— este trabajo es realizado sobre **todos** los aspectos de la escritura,

— cuando decimos todos los aspectos nos referimos a lo gráfico, lo ortográfico, al contenido referencial que se escribe, a la segmentación como procedimiento para producir o interpretar escrituras, etc., es decir a aspectos relativos a **qué** se escribe, a **cómo** se escribe, en qué **circunstancias**,

— también se ha realizado un trabajo cognitivo sobre las condiciones de uso del lenguaje-que-se-escribe y sobre las actividades de lectura y de escritura.

Una lección general que nosotros hemos aprendido oyendo a los niños es la siguiente: Es importante organizar los aspectos de **qué** escribir de modo que sean compatibles con las condiciones de lo "escribible" planteadas por ellos. Como hemos visto, las condiciones de "lo-que-se-escribe" están determinadas por la naturaleza de la referencia: nombres o eventos organizados temporalmente de manera que sean fáciles de memorizar y de re-citar posteriormente. Por eso una de las ideas que guía la metodología de clase (Teberosky, 1990) es la de diferenciar entre contenido y expresión escrita (entre la historia y el discurso). Aprovechamos los contenidos ya organizados de manera que puedan ser fácilmente recuperables por los niños. Dicho contenido es conocido y compartido por todos, a partir de él cada uno hará su propia versión. Y aquí me remito al relato de Marta Cuquerella, maestra de niños de 4 años, quien quedó absolutamente sorprendida por sus alumnos que "leyeron" una postal de 8 líneas redactada entre todos y escrita por ella en la pizarra (Teberosky y Cardoso, 1989, p. 91). La condición para recuperar la información que esos niños imponían, afectaba a la disposición espacial: un enunciado-evento por línea. Esta condición nos introduce en el próximo tema.

Los procedimientos para comprender **cómo** funciona el sistema de escritura se aplican sobre todos los niveles: gráficos, ortográficos, segmentales. Pienso que la selección desde fuera, desde la organización metodológica, de un aspecto con exclusión de otros es contraria al procedimiento utilizado por los niños. Claro que no se puede, al comienzo de la escolaridad, trabajar simultáneamente sobre todos los aspectos. Ni tampoco es probable que el niño exhiba sus conocimientos en todo momento, en toda situación. Al contrario, cada conocimiento estará en función de las circunstancias, del tipo de enunciado, de la posición del niño respecto a lo que se escribe, a lo que se lee, etc. Es, por lo tanto, importante organizar las actividades sabiendo cuáles y bajo qué circunstancias se puede esperar que los niños trabajen sobre uno u otro aspecto de lo escrito.

En relación a este último aspecto de interés sobre todos los niveles de lo escrito gira otra idea que guía la metodología de clase (Teberosky, 1990): la consulta a material escrito, el recurrir a modelos convencionales de expresión escrita en periódicos, revistas, etc. (y no a material preparado especialmente por alguien relacionado con la escuela). Entendemos que la consulta es una actividad inter-textual.

Quisiera enfatizar el aspecto de **posición del niño**, porque pienso que ésta sea tal vez, el aspecto más novedoso que hemos aprendido viendo actuar a los niños. Hacía tiempo que habíamos explotado las condiciones sociales de la clase para la **interacción** entre iguales (Teberosky, 1982). Posteriormente comenzamos a trabajar explotando la **alteridad** en las actividades: ella consiste en ir cambiando la posición o la perspectiva enunciativa de la persona que realiza la actividad. Así, por ejemplo, los niños pueden ser quienes elaboren el texto, la maestra quien lo escriba. El niño quien escriba, la maestra quien lea. Un niño quien organice el discurso y dicte, otro niño quien escriba. Un niño que haga de "señorita", los otros de alumnos. Uno quien escriba, otro quien revise, etc. La variación enunciativa permite la profundización y coordinación de los conocimientos implícitos en todo proceso de elaboración textual. Inicialmente la alteridad se realiza entre diferentes sujetos empíricos, niños-niños, maestra-niños; con el objetivo posterior de que sean capaces de realizar en sí mismos el desdoblamiento que la producción textual requiere. La más ejemplificadora imagen que he leído sobre este tema la recoge Bruner (1986/88) citando a Freud: "el acto de composición es, después de todo un acto de descomposición".

Para pensar en el tema de la **secuenciación** coherente en la enseñanza voy a introducir una última imagen, esta vez visual, extraída del cine: la del "zoom". Imaginemos que en la secuenciación de los contenidos y las actividades de aprendizaje, podemos pasar de un plano general a uno particular. Por ejemplo, el plano general estaría representado por los cuentos en la lectura de cuentos realizada por la maestra. El plano particular focalizaría en los nombres de los personajes del cuento. La consideración de los nombres permitiría un trabajo en detalle de las conexiones entre sus segmentos y los símbolos con los que se relaciona a nivel escrito. O bien, el plano general podría ser la lista de compra del supermercado; el plano particular los nombres. Con este procedimiento, propuesto por los teóricos de la instrucción que representan una orientación cognitivista en psicología (Coll, 1987), la referencia significativa más amplia no desaparece al analizar sus componentes, se puede volver a ella cuando se desee. La preservación del significado provee el marco de soporte necesario para trabajar sobre los detalles. El análisis en detalle puede, a su vez, enriquecer los planos generales. En los ejemplos aquí presentados, se trata de escritura y lectura de nombres pero dentro del marco de textos más amplios.

Para concluir, quiero agregar que este enfoque nos ha permitido introducir al niño no sólo en el funcionamiento de la escritura, sino también paralelamente en las reglas del lenguaje escrito. Una implicación pedagógica importante es la necesidad de acompañar los procesos emergentes de comprensión de lo escrito, procesos necesariamente familiares y contextuados, para guiar luego los pasos hacia el logro de habilidades de exploración y práctica más abstractas y descontextuadas. Como Hiebert (1988) estamos convencidos de que los esfuerzos educativos deben organizarse en una secuencia y que esa secuencia debe respetar las condiciones de comprensión del significado de los símbolos elaboradas por el niño. Si por el contrario se invierte el proceso, los esfuerzos educativos pueden ser no sólo ineficaces sino hasta contraproducentes.

**Referencias bibliográficas**

Bruner, J. (1986/88) **Realidad mental y mundos posibles**. Barcelona: Editorial Gedisa.
Coll, C. (1987) **Psicología y curriculum**. Barcelona: Editorial Laia.
Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI.
Ferreiro, E. (1982) Los procesos constructivos de apropiación de la escritura. En Ferreiro y Gómez-Palacio (eds.) **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México: Siglo XXI.
Ferreiro, E. (1986) **Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso**. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
Hiebert, J. (1988) A theory of developing competence with written mathematical symbols. **Educational studies in Mathematics**, 19, 333-355.
Neisser, U. (1976/81) **Procesos cognitivos y realidad**. Madrid: Ediciones Marova.
Neisser, U. (1983) Toward a skillful psychology. En Rogers, D. y Sloboda, J. (eds.) **The acquistion of symbolic skills**. N. York: Plenum.
Teberosky, A. (1982) Construcción de escrituras a través de la interacción grupal. En Ferreiro y Gómez-Palacio (eds.) **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México: Siglo XXI.
Teberosky, A. y Cardoso, B. (1989) **Reflexoes sobre o ensino da leitura e da escritura**. Sao Paulo: Unicamp-Trajetória.
Teberosky, A. (1990) Lenguaje escrito y alfabetización. A publicarse en **Lectura y Vida**, setiembre.
Tolchinsky, L. y Levin, I. (1982) El desarrollo de la escritura en niños israelíes pre-escolares. En Ferreiro y Gómez-Palacio (eds.) **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México: Siglo XXI.

## Ana María Kaufman

*Profesora de la Universidad de Buenos Aires. Investigadora especialista en lectura.*

Quisiera comentar con ustedes algunos temas que estoy investigando. Son investigaciones exploratorias; algunas de las cosas sobre las cuales voy a hablar constituyen una especie de informe de avance con algunas categorías que estimo pueden llegar a ser provisorias.

Estos trabajos surgieron cuando tuve que trabajar en una escuela de Capital Federal para asesorar experiencias pedagógicas. Allí me di cuenta de que me faltaban muchos elementos para poder plantear situaciones apropiadas.

Retomaría algo que dijo Ana Teberosky, referente a concebir el aprendizaje como interacción entre la enseñanza y los conocimientos previos de los alumnos. Desconocer esos conocimientos previos de los alumnos conduce, inevitablemente, a no poder comprender de manera cabal el proceso de aprendizaje. Este hecho es un clásico de la escuela tradicional: se conoce sólo uno de los polos —la enseñanza— y se ignora cuáles son las ideas que los niños traen, a partir de las cuales intentarán asimilar las nuevas informaciones.

En mi experiencia escolar, advertí que después de la hipótesis alfabética, conceptualización descripta en los trabajos de Emilia Ferreiro, yo no sabía qué era lo que los chicos pensaban acerca de todos esos otros datos que exceden justamente las características alfabéticas del sistema: me refiero a la **reconstrucción** que debe sobrevenir entonces y que tiene que ver con **aspectos ortográficos.**

Concibo la ortografía de una manera más amplia que la que suele manejarse y quiero citar acá una definición de Kenneth Goodman: "En un sistema alfabético la ortografía consiste en un sistema de grafemas, habitualmente llamados letras, que tienen una variedad de formas y estilos. La ortografía también incluye las reglas ortográficas y de puntuación mediante las cuales las letras pueden combinarse para representar los sistemas fonéticos, morfofonémicos, morfémicos, sintácticos y pragmáticos del lenguaje." (Goodman, K. "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo", en: Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (Comp.) **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura,** Siglo XXI, México, 1982).

Desde esta perspectiva, queda claro que yo no iba a poder investigar **"la" ortografía,** sino que iba a tener que elegir **algún tema ortográfico** para introducirme más eficazmente en esa selva. Tomé entonces la decisión de prestar atención a dos convenciones que están montadas sobre reglas aparentemente muy simples y que sospechosamente son asimiladas por los chicos con bastante lentitud. Me refiero a la **separación de palabras al final del renglón** y al **uso de mayúsculas.**

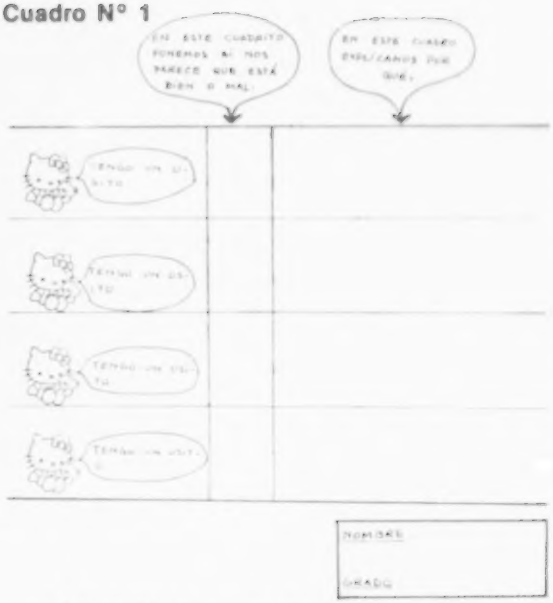
Estas dos convenciones tienen reglas muy sencillas: se parte una palabra donde termina una sílaba, se pone una rayita y se sigue abajo; la mayúscula se usa a comienzo de oración y en los nombres propios. A pesar de que los chicos tienen esta información desde bastante temprano, es decir, la enseñanza está, no la utilizan rápidamente y pueden pasar uno, dos, incluso tres años, hasta que esto es incorporado de manera sistemática.

Decidí, entonces, empezar a indagar qué pasaba con la división de palabras al final del renglón. No voy a detenerme mucho en este trabajo porque está publicado en el N° 1 del Año 8 de **Lectura y Vida** de marzo de 1987. Sólo quiero comentar que la metodología empleada consistió en entrevistas individuales realizadas con el método clínico-crítico; observaciones de clase en las que se planteó y discutió la problemática, que fueron registradas desde una perspectiva antropológica; encuestas experimentales tendientes a indagar qué criterios adoptaban para validar el fraccionamiento de las palabras; separación de palabras en sílabas, oralmente en situación grupal y por escrito de manera individual; seguimiento, en los cuadernos y otros trabajos, de las divisiones de palabras que los niños incluidos en la muestra realizaron espontáneamente durante el año.

Quiero aclarar que las encuestas se tomaban en el aula, por escrito, y se les aclaraba a los chicos que no se trataba de temas que ellos debían saber porque se los habían enseñado, sino que a mí me interesaba saber qué pensaban ellos.

Voy a mostrar en qué consistió una de las encuestas de separación de palabras al final del renglón. Se les daba a los chicos una ficha para que respondieran. El material de la encuesta era éste:

**Cuadro N° 1**



Esto se hizo en segundo grado, cuando todavía no se había dado información al respecto. Los datos que obtuve indicaban que la mayor parte de los chicos rechazaban las separaciones donde quedaba una sola letra. Esta encuesta fue hecha con 38 niños, en 1986. En realidad eran más los alumnos de los dos grupos de segundo grado, pero descarté aquellos que no manejaban bien la separación entre palabras, es decir, trabajé con chicos que ya tenían no sólo escritura alfabética sino que contemplaban bien la separación entre palabras y ésos eran estos 38 niños.

Como el tiempo es muy corto, voy a enfatizar sólo un aspecto de los resultados de esa encuesta.

**Cuadro N° 2**

| Frecuencia / Criterio | Sujetos | % |
|---|---|---|
| Cantidad de letras | 20 | (53%7 |
| Cantidad y sonoridad | 10 | (26%) |
| Sonoridad | 8 | (21%) |
| TOTAL | 38 | (100%) |

Como puede leerse en el cuadro, un 53% de los niños sólo se guiaban por la cantidad de letras que debían quedar arriba y abajo (aceptaban os-ito y osito, rechazando las otras dos separaciones expuestas en el **cuadro N° 1**); un 26% tomaba en consideración la sonoridad silábica pero, a la vez, rechazaba que quedara una letra sola (aceptaban, entonces, sólo osi-to) y el 21% restante consideraba las sílabas para proceder a separar (aceptaban o-sito y osi-to).

Podemos ver que un 79% de los chicos rechazaban la primera separación: o-sito.

Esto me pareció interesante desde la perspectiva de cuál era el criterio por el que los chicos rechazaban esta separación. Ellos consideraban que no debía quedar una sola letra y cuando se les preguntaba por qué, justificaban diciendo: "porque con una sola no se entiende", "porque cuanto más haya más se entiende", de modo que el criterio que estaban manejando, tenía que ver con la posibilidad de anticipar qué era lo que venía después, es decir, si había más letras arriba, yo podía anticipar mejor lo que seguía abajo.

Después de tomar la encuesta, las maestras suministraron a los niños la información acerca de la convención que rige la separación de palabras al final de un renglón, a pesar de lo cual, dicha regla no era respetada por la mayoría de los niños.

Contemplé entonces la necesidad de verificar qué sucedía con las posibilidades de los niños de separar palabras en sus sílabas constitutivas. Era importante discriminar si los niños no respetaban las sílabas al fraccionar las palabras **porque** tenían dificultad para identificar esas unidades o si no lo hacían **a pesar** de tener el conocimiento adecuado.

Para averiguarlo, presenté una situación en la cual los chicos debían separar, oralmente y por escrito, 10 palabras que presentaban diferentes niveles de complejidad. Ahí empezaron a aparecer cosas interesantes. Todos los chicos silabeaban bien oralmente, sólo había alguna diferencia entre unos y otros en algún caso de diptongo. Cuando presenté la situación por escrito, me llamó la atención que eso no se reflejara en la escritura, es decir, todos estos chicos que silabeaban muy bien oralmente, sólo hacían cosas diferentes a la hora de separar las palabras en sílabas por escrito y algo interesante que apareció en segundo grado, en una proporción de un 20% de la clase, me llamó la atención porque era sistemático. Tenía que ver con que los chicos separaban las palabras en cantidades equivalentes de letras independientemente de cuál era la sonoridad. Hubo un caso muy interesante: una chiquita que fue de una muestra posterior (porque repetí la situación con varios grupos de primer grado) hacía lo siguiente: ella tenía la lista de palabras que debía separar y el espacio al lado para separarlas, entonces palmeaba mientras decía oralmente: "trans-por-te", miraba y ponía "tr-"; volvía a golpear, miraba y ponía otras dos letras. Hizo esto con todas las palabras: todas las palabras fueron palmeadas y silabeadas correctamente y ella escribía unidades de dos letras.

Como decía anteriormente, decidí replicar esta situación en primer grado, en varias escuelas que pertenecieran a distintos medios socioeconómicos y que tuvieran diferentes niveles de información. Interrogamos a 186 niños, algunos eran de clase media alta y otros de clase media baja, de Capital Federal y provincia de Buenos Aires. En esta encuesta, el 52% de los chicos consideraban que las sílabas debían tener dos letras (unos pocos separaban en grupos de a 3 letras, pero intentando que las sílabas tuvieran cantidades iguales de letras).

Traté de entender qué era lo que pasaba. Consultando autores que trabajan sobre las sílabas, encontré que en todos lados se considera, desde diferentes perspectivas, que son unidades.

Una enumeración casi completa de los elementos silábicos ha sido dada por Chlumsky, quien en

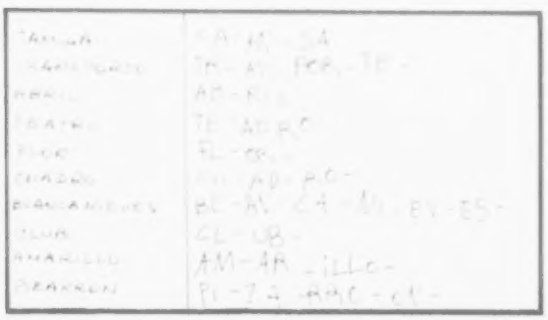
su reseña del **Traité** de Grammon (pág. 101) concibe la sílaba:
a) desde el punto de vista **fisiológico,** como una articulación o un grupo de articulaciones que constituyen una **unidad fisiológica** caracterizada por una tensión creciente al principio y decreciente hacia el final;
b) desde el punto de vista **articulatorio,** como una **unidad** que tiene un solo impulso de energía muscular;
c) desde el punto de vista **acústico,** como un sonido o un grupo de sonidos que constituyen una **unidad auditiva**, cuyo centro está formado por un máximo de sonoridad (vocales, diptongos, consonantes silábicas **l, r, m, n**);
d) desde el punto de vista **dinámico,** como una **unidad** basada sobre un 'crescendo-decrescendo' de la intensidad;
e) desde el punto de vista **psicológico,** como una **unidad** de la que los sujetos hablantes son conscientes y que tiende a mantenerse. (B. Hala, **La sílaba: su naturaleza, su origen y sus transformaciones,** C.S.I.C., Collectanea Phonetica, Madrid, 1973, pág. 17).

Lógicamente, si las sílabas son unidades, son, entonces, equivalentes. Mi impresión es que el chico, en un determinado momento, espera ver reflejada esa equivalencia también en lo espacial y busca esa equivalencia sobre el eje cuantitativo de la escritura: unidades equivalentes deben tener la misma cantidad de letras.

Lo que me pareció interesante desde la perspectiva pedagógica, fue que en nuestra experiencia escolar suprimimos todos los trabajos de separación en sílabas por escrito y cuando estos chicos (que estaban en segundo grado) llegaron a cuarto, sin hacer esos tediosos trabajos de separación en sílabas, que desvirtúan el uso de la escritura, podían separar las palabras en sílabas correctamente, es decir, ya podían efectuar ciertas coordinaciones entre lo oral y lo gráfico que no podían hacer anteriormente.

Otro dato interesante y que hay que seguir investigando, son algunos conflictos que pude identificar, como por ejemplo el caso de Silvana.

**Cuadro N° 3**



*Silvana, 1° grado. Escuela N° 89, La Plata; clase media baja*

Como puede advertirse, Silvana, cuando llega a "amarillo", va poniendo de a dos letras "am", "ar", y aquí partir una letra le pareció demasiado alevoso, de modo que pone las tres juntas; en "pizarrón", no quiere tampoco dejar una doble "rr" sola, entonces pone la "o" pero luego la duplica porque si no queda la "n" sola. Es decir, hay una serie de situaciones

de conflicto que trata de solucionar, cosa que no hace Celina, a quien parece no importarle mucho que le quede "amarillo" con la "ll" partida de esta manera: "l" - "l", ni la "rr" sola. Encontré varias de estas situaciones que me parecen interesantes para trabajar y para seguir investigando.

**Cuadro N° 4**

*Celina, 1° grado, Escuela N° 89, La Plata; clase media baja*

Dejo acá esto para contarles algo del otro tema: el **uso de mayúsculas.** Pasamos bastante tiempo tratando de explorar qué idea tenían los chicos sobre las mayúsculas, con dos personas que están trabajando conmigo, Fabiana Minici y Graciela Lago. Realizamos muchas entrevistas sin encontrar una buena situación experimental. Finalmente encontramos una punta para entrar al tema de las mayúsculas que tenía que ver con el comienzo de las oraciones dentro de un texto. A partir de esas situaciones tomé una encuesta preguntando a los chicos qué era una oración, en segundo, tercero y cuarto grado. La mayoría de esos chicos ponían punto seguido y después no ponían mayúscula: es decir, ponían minúscula aunque se les había informado que debían poner mayúscula. La encuesta preguntaba qué es una oración y se le pedía depués que escribieran tres oraciones. Cuando las oraciones eran desvinculadas (al mejor estilo escolar), los chicos las iniciaban siempre con mayúscula.

Encontré algunos categorías de respuesta que me parecen interesantes. Habría una primera categoría, gruesa, que todavía no tengo muy trabajada, donde incluí las respuestas que indican la oración como algo escolar (tipo: "es para leer", "es una cosa que me dictan y tengo que poner") o respuestas indicadoras de que no pueden definir y entonces dan ejemplos; o que dicen "la oración es linda", etc.



84 BEST COPY AVAILABLE

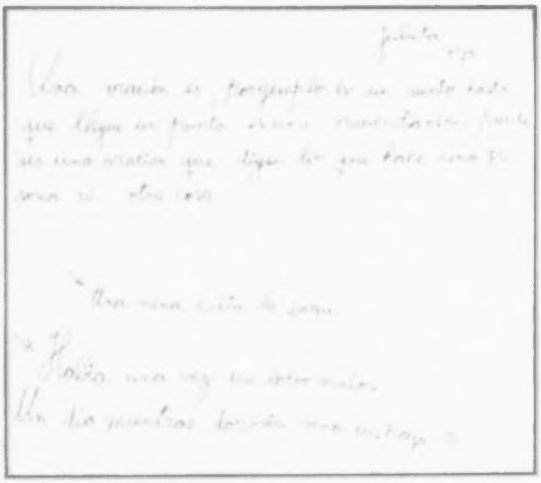
También apareció otra respuesta sorprendente y que incluí en esta primera categoría donde los chicos ponían "una oración es una palabra". A mí me sorprendió porque había datos de otras investigaciones donde los chicos no aceptaban menos de tres palabras para que eso fuera una oración. Pero siempre hay niños que nos ayudan a comprender. Algunos escribieron: "una oración es como una palabra muy larga"; otro escribió "es como una palabra muy grande y cuando la terminás ponés un punto". Uno que había puesto "es una palabra muy larga", estuvo un rato incómodo, finalmente se paró, vino y me dijo: "Ana, una palabra muy larga aunque sea muy larga, pero muy larga, sigue siendo una palabra, ¿no?". Yo le contesté naturalmente que sí. Entonces volvió al asiento, borró "una palabra" y puso: "Son muchas palabras que dicen algo". De modo que habría que ver eso de "una palabra muy larga", si en realidad está aludiendo a una palabra o qué está queriendo decir.

Una segunda categoría de respuestas son las que aluden a la cantidad de palabras; aquí aparece mucho el renglón como criterio: "es un renglón de palabras", "es un conjunto de palabras que se unen y forman una oración", "es una palabra que se junta con otra", "es algo que tiene muchas palabras". Dividí esta segunda categoría en dos subcategorías: a) es este tipo de repuestas y b) son las que aludían no sólo a la cantidad de palabras sino también al sentido y decían cosas como: "una oración es como un conjunto de palabras, pero no palabras que están desparramadas, son palabras que se unen y dicen algo" o "una oración es un grupo de palabras que explican cosas, que dicen cosas, que cuentan cosas y que a veces enseñan cosas hasta que llega el punto y ahí se terminan"; "una oración es como un cuento pero un poco corto, pero nada más que uno, dos o tres renglones, si no ya no es una oración, es un cuento".

En la categoría siguiente recién aparece la oración como "parte de". Hasta aquí todos los chicos decían que las oraciones eran entidades separadas, estancadas. Recién aparece este tipo de respuestas en un grupo de chicos y lo interesante es que todos son de cuarto grado, algunos muy poquitos de tercero, y uno de segundo. Dicen que la oración es una parte de un cuento; uno dice: "una oración es una frase muy corta, eso quiere decir que en un libro gordo hay como 17.000 oraciones pero la oración ocupa más o menos un renglón". Algunos chicos daban la impresión de que estaban tomando criterios de ambas categorías (b y c). Un niño decía: "no sé cómo escribirlo porque hay dos clases de oraciones y yo no sé cómo ponerlo". Cuando le pregunté cuáles eran las dos clases dijo: "Una es de esas así cortas y la otra clase son ésas que empiezan, siguen, después siguen en el otro renglón y ahí hay un punto y ahí empieza otra y sigue, como las de los cuentos". Encontré dos o tres niños que ponían esto. Julieta, una de ellos, escribió el texto del **Cuadro N° 5** y luego me explicó: "La flecha de arriba marca una oración de la segunda clase, que dice lo que hace una persona y las otras son las que están en los cuentos, que vienen todas seguidas."

Tengo la impresión de que ésta podría ser una respuesta de transición entre los que conciben las oraciones como entidades estancas y aquellos que reconocen su existencia en los textos.

**Cuadro N° 5**



Parece que esa noción de oración que el chico pueda tener por competencia lingüística (en el sentido de poder producir e interpretar oraciones, inclusive denominarlas correctamente) no es articulada, integrada, coordinada de inmediato con la idea del texto. Es decir: aunque los chicos trabajan con textos, pasa bastante tiempo hasta que se dan cuenta de que en ese texto hay subunidades, hay oraciones. Eso lo dijo bastante claro Noel, de cuarto grado: "las oraciones sirven para separar, una oración es formada por distintas palabras y me sirve mucho para escribir porque, por ejemplo, si yo escribo una hoja entera y pongo punto recién al final, queda mal, en cambio si la dividimos en distintas partecitas y vamos poniendo puntos en las distintas partecitas, eso se llama oración. Por ejemplo, en una lectura puede haber diez oraciones o más o menos."

Me parece interesante reencontrar desde la perspectiva psicolingüística algo que corresponde a un modelo lingüístico y tiene que ver con esa unidad que es el texto. Desde la perspectiva pedagógica me parece importante poder esperar hasta que el chico procese ese texto y entienda que esas subunidades son oraciones (en cuyo caso esa mayúscula tendrá sentido porque estará indicando el comienzo de otra subunidad) y no presionar para que pongan esa mayúscula antes de haber llegado a esa comprensión. Se apela a un recurso no tan santo como es el que usan las maestras cuando dan la regla y dicen: "se usa mayúscula cuando empieza una oración, en los nombres propios y después de punto". No sé si en los otros países se usa pero en Argentina las maestras enfatizan mucho poner mayúscula "después de punto". De esa manera van a conseguir que mecánicamente el chico ponga esa mayúscula, pero eso no corresponde a un real procesamiento del texto ni a una adecuada comprensión de qué es una oración.

Cuando digo "esperar", no me refiero a hacerlo pasivamente. Mi propuesta no consiste en condenar al maestro a la inactividad sino todo lo contrario: lo invito a trabajar **con** sus alumnos, pero estoy convencida de que, para hacerlo más eficazmente, es imprescindible que conozca sus ideas.

*En la fotografía, Antigona Sinnott, alumna de 1er grado del Colegio EUSKAL ECHEA, Buenos Aires.*

# "DEBER-TV": UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA CON LA PANTALLA CHICA

ALICIA E. REY

*Directora de escuela primaria de la Provincia de Buenos Aires, Argentina*

## ¿Apagamos el televisor?

En términos generales, salvo excepciones, los contenidos de la televisión argentina difunden pautas y modelos ajenos a los intereses nacionales. La intencionalidad consumista de los programas, la "nivelación para abajo", las apelaciones a la violencia, el pasatismo, la escasa visualización de paisajes, modismos y aconteceres de nuestro pueblo, tienen como principal "blanco", a los niños y adolescentes.

No escapa a este análisis el hecho de que los chicos reciben pasivamente, sin cuestionamientos, los mensajes de la televisión e ignoran los intereses comerciales, políticos, culturales e ideológicos que se persiguen con su emisión. Nuestros niños están indefensos frente a la seductora influencia de la pantalla chica. Los estímulos agresivos que ella emite

—más la carga de barbarismos lingüísticos, modismos extranjerizantes y conductas exitistas— inciden negativamente en la familia limitando el diálogo entre sus miembros, apartando a todos del hábito de la lectura y poniendo en contraste el medio real, cotidiano —con toda su problemática— con el que muestra el medio televisivo.

La televisión es un problema aún no debatido en profundidad. Máxime si se tiene en cuenta que el nivel de exposición de los niños y adolescentes a la programación, en los medios urbanos de Argentina, excede las cuatro horas diarias en los trescientos sesenta y cinco días del año.

De allí la necesidad de crear mecanismos que provoquen una actitud crítica frente a la programación, la puesta en marcha de propuestas que permitan al niño y a la familia convertirse en receptores activos, destinatarios que aprendan a valorizar los contenidos explícitos e implícitos de los mensajes televisivos y, ¿por qué no?, a apagar el televisor para leer, dialogar, reconocer el medio ambiente natural y retornar a las, por momentos, perdidas fórmulas de la interacción social.

Alguien alguna vez afirmó que la escuela perdió rating. Y en honor a la verdad —como docentes— debemos preguntarnos: ¿Hacemos lo posible para que la televisión, con todas sus falencias, no logre más adeptos que la educación escolarizada?

¿Qué hacer ante esta realidad? ¿Cómo convertir a la televisión en aliada de fórmulas de convivencia basadas en la solidaridad, el reconocimiento de nuestra realidad, el reencuentro de nuestros valores? ¿Cómo convertir a cada uno de nuestros alumnos en telespectadores conscientes de lo que eligen y ven?

En 1976, mientras era maestra de grado en la ciudad de Avellaneda, advertí como los nuevos personajes de las series de televisión de aquel momento invadían las aulas. Y como, al poco tiempo, comenzaban a proliferar revistas, carpetas, remeras y muchos productos más con las imágenes impresas de esos personajes. Fue entonces cuando empecé a instrumentar la idea de capitalizar la presencia del televisor y a utilizar algunos de sus programas como recurso didáctico. Así comencé con la experiencia que presento aquí.

Al iniciar el período lectivo, informaba a los padres que los chicos, una vez a la semana, tendrían como tarea ver un programa de televisión acompañados por sus familiares (padre, madre o hermano mayor); que el programa iba a ser elegido entre todos los alumnos de la clase y que ellos diseñarían un cuestionario crítico sobre el programa elegido.

Las respuestas debían ser elaboradas por los niños y por quienes los acompañaran. Al día siguiente de haber visto el programa organizaba un debate entre todos y se posibilitaban actividades grupales e individuales, conclusiones escritas, expresiones plásticas, trabajos de investigación complementarios según las áreas curriculares y toda otra propuesta que surgiera como inquietud de los alumnos.

Año a año recreábamos esa experiencia, enriqueciéndola con los aportes del ciclo anterior. En 1987 me llegó la información de que el profesor Miguel Angel Pérez Gaudio, en la ciudad de Córdoba, había ideado un método titulado "TV Escuela, mirador y consejero". Su propuesta incluía cuestionarios y otros procedimientos que ampliaron y enriquecieron nuestra experiencia.

Desde 1988, ya como directora de una escuela bonaerense, elaboré una propuesta de trabajo más sistemática y abarcadora tratando de involucrar incluso, a maestros de otras escuelas. El resultado fue un cambio de actitud de los alumnos frente al televisor, que puede resumirse en estos puntos:

Los niños aprenden a comprender y a opinar sobre lo que ven y escuchan por televisión;
- se convierten en telespectadores activos y dejan de ser meros receptores del mensaje. Ahora lo cuestionan, lo internalizan a sabiendas o lo rechazan al reconocer la manipulación;
- eligen mejor los programas mediante el análisis de la programación;
- aprenden a valorizar el tiempo libre;
- comprometen a su familia en la tarea escolar;
- reinterpretan la información que emiten los programas y la publicidad; advierten mejor sus contenidos explícitos e implícitos;
- establecen la dinámica grupal como generadora del pensamiento reflexivo y de la crítica.

## Las ideas-fuerza generadoras

La propuesta parte de ideas-fuerza cuyos objetivos tienden a replantear la teoría de la comunicación generando una suerte de "feed back" hacia el emisor del mensaje, desde la crítica al medio televisivo o desde su aceptación como entretenimiento ocasional.

La TV es un medio de comunicación de gran impacto social que el docente no puede descuidar en su plan de trabajo diario. La reflexión y la crítica de la programación solamente son posibles cuando se confrontan y debaten sus contenidos. La capacidad de elección, entonces, está sujeta a la posibilidad de contar con observaciones guiadas en un período de la vida en que se organiza la realidad y se desarrolla el pensamiento analítico.

La experiencia tiene una proyección trienal y fue iniciada en el mes de abril de 1989 en secciones de cuarto y séptimo grados. Intervinieron en la propuesta docentes comprometidos, alumnos y padres.

| Objetivos | Acciones | Agentes realizadores |
|---|---|---|
| Que los alumnos aprendan: | Informar y comprometer a los docentes y padres en la propuesta. Impartir pautas metodológicas (M. Gaudio) al personal docente y alumnos. | Directora |
| a comprender los mensajes de la TV; a emitir opiniones; elegir los mejores programas dando fundamento de ello; | Distribuir cartillas-guías. Lectura comprensiva y apertura al diálogo para la interpretación de dichas cartillas. | Docentes Alumnos |
| a separar la realidad de la fantasía; a | | |

87

| | | |
|---|---|---|
| transformarse en tele-espectadores activos; a desarrollar su po-der de crítica. | Ampliación del vocabulario (sinonimia). | Alumnos |
| Que los alumnos logren, aún en el discenso, aceptar la opinión de los otros, respetándola. | Elegir en clase el programa de televisión mediante votación y compartir su visualización | Alumnos |
| | Cumplimentar la cartilla-guía.<br>Leer y comentar en clase las observaciones registradas.<br>Elaborar conclusiones orales y escritas. | Alumnos |
| | Coordinar el debate. Exponer. Opinar. Cotejar ideas. Investigar. Ampliar datos. Invitar a los padres a participar en los debates. | Docentes |

## El método "TV Escuela, mirador y consejero" (M. A. Pérez Gaudio)

1. Información a cada docente acerca del proyecto.
2. Coordinación experiencia "TV Escuela".
3. Información a los padres (a cargo de la directora).
4. Consulta a los alumnos sobre cuáles programas les atraen más (primer momento de opinión grupal).
5. Elección del programa que verán y analizarán con los padres (votación)
6. Entrega de cartillas-guía, módulo personal a cada alumno.
7. Presentación en clase de la tarea realizada. La docente organiza la lectura ordenada de los trabajos; segundo momento de opinion grupal. Análisis y cotejo de conclusiones divergentes y convergentes.
8. Coordinación del debate por la maestra (moderadora). Elaboración entre todos de las respuestas y conclusiones para exponer en la cartelera de la escuela.

Es necesario destacar y registrar del sondeo de opinión y elección inicial de los alumnos, los programas de mayor preferencia y en el ejercicio de la actividad programada, las variantes que se produjeran en las elecciones en función de sus potencialidades para el desarrollo del juicio crítico.

| LISTADO INICIAL | LISTADO FECHA | LISTADO FECHA |
|---|---|---|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

## Compartiendo la experiencia

Esta propuesta fue tema de un programa radial de la serie "Historias de la Argentina Secreta" que se emitió el 18-12-88 por LRA Radio Nacional y emisoras de todo el país. A partir de esta única vía de difusión se recibieron numerosas cartas solicitando copias de las cartillas (que fueron remitidas) con cuestionarios para que los docentes interesados llevaran el tema a sus comunidades escolares. Se está trabajando ahora en el desarrollo de una base de datos computarizada que permitirá interrelacionar las variables que aportan las mediciones de audiencia, con los resultados de las elecciones que realizan los chicos que participan en esta experiencia. Se trata de comprobar si el éxito de algunos programas no es más que un pretexto estadístico del propio sistema televisivo para retroalimentar sus contenidos programáticos.

Quizás esto permita determinar la existencia de otro *rating:* aquel que pasa por considerar al niño y al adolescente como lo que es —un ser humano con capacidad de discernir—. Entonces los sutiles hilos que pretenden mantenerlos como meros telespectadores quizá se anuden para entramar otros hilos, y más fuertes y duraderos, que enlacen a nuestros chicos y jóvenes con la vida al aire libre, los hábitos de lectura, la interacción con sus prójimos, el deporte y el compartir propuestas de crecimiento.

La tarea en el aula resulta una continuidad de la vida cotidiana del niño si se parte de sus inquietudes e intereses para resolver las problemáticas diarias, si se satisfacen las cuestiones del grupo. Así, gradualmente, los alumnos aprenderán a descentrar su pensamiento y comprender el punto de vista del otro. Un objetivo curricular esencial es brindar los instrumentos que le posibilitan al niño emitir juicio crítico, dar fundamentos.

Con esta propuesta didáctica la televisión puede ser así, una herramienta, un instrumento más para crecer y desarrollarse. Se pretende que con su aplicación se posibilite el uso sensato y fructífero de este medio disponible prácticamente en todos los hogares como fuente de información y de recreación.

CARTILLA-GUIA DE CONTENIDOS

Estas preguntas son apenas un disparador mental para orientar el análisis de los contenidos de la televisión. Para elegir el programa y el horario consultá el listado de los canales que aparecen en los diarios y revistas.

Formuláte las siguientes preguntas como guías para observar los programas.

**Por su origen:**
¿Es un programa argentino?
¿Se refiere solamente a Buenos Aires o trata de todo el país?
¿Es un programa extranjero?
Si es extranjero, ¿de qué país es?

**Por su realización:**
¿Es en vivo y directo? (Esto es, no está grabado y todo ocurre en el mismo momento en que lo mirás)
¿Está grabado?
¿Es un programa nuevo? ¿Es un programa repetido?
¿Las entrevistas salen completas? ¿O solamente el entrevistado dice una frase suelta?

**Por sus características:**
Preguntáte a qué género pertenece el programa que estás viendo. Esto te permitirá saber qué televisión consumís y de qué géneros. Si, por ejemplo, solamente ves teleteatros, noticieros o programas deportivos.
Preguntáte, por ejemplo, si el programa que estás viendo es un teleteatro, noticiero, un largometraje, un programa cómico, deportivo, de dibujos animados, documental, de entrevistas, femenino, religioso, político, show de larga duración, infantil, musical, etc.

**Por lo que se observa a simple vista:**
Preguntáte:
¿Tiene escenarios naturales? ¿O artificiales? ¿Las voces han sido reemplazadas? ¿Tiene títulos en idiomas extranjeros? ¿Tiene escenarios artificiales? ¿Los personajes pueden ser reales? ¿son de fantasía, inexistentes en la realidad? ¿Visten como personas normales? ¿Tienen argumentos posibles de reproducirse en la vida cotidiana? ¿Son de buen gusto? ¿O groseros y chabacanos? ¿La imagen ha sido trucada? ¿Los colores son reales?

**Por cómo se tratan los personajes:**
Volvé a preguntarte:
¿Se respetan entre sí? ¿Se ignoran? ¿Sentís que ofenden a la familia? ¿Respetan nuestras costumbres? ¿Pueden ayudar al trabajo en la escuela? ¿Respetan las costumbres religiosas? ¿Desatan sentimientos solidarios, de unidad nacional, de federalismo? ¿Destacan los valores democráticos, el pluralismo, la sana convivencia, el respeto por las ideas de los demás?

**Una guía de reflexión:**
También conviene tener en cuenta si cada programa que vemos, por ejemplo:
Nos enseña a amarnos o no cree en el amor a los demás.
Honra a nuestros padres o no.
Enseña a amar y a cuidar a la vida y al medio ambiente o no.
Nos enseña a robar y a estafar o a ser honestos.
Nos motiva a decir siempre la verdad o a mentir.
Nos enseña la solidaridad con los necesitados o el individualismo.
Nos enseña a valorar lo que tenemos o a despreciarlo.
Nos hace creer en la justicia y en la esperanza o no.
Valora la fidelidad entre los esposos, los hermanos y los amigos o no.

**Y finalmente...**
¿Qué nos dejó el programa?
¿Nos entretuvo y nos dejó algo positivo?
¿Lo pasamos bien?
¿Nos aburrimos?
¿Nos enseñó algo?
¿Nos provocó algún sentimiento bueno?
¿Nos produjo malestar, bronca, sensación de miedo, inseguridad?
¿Nos dio alguna respuesta a dudas existenciales?
¿Nos produjo ganas de conocer, de viajar, de estudiar, de aprender algo nuevo, de hacer algo distinto?
¿Nos emocionó?
¿Nos hizo revalorar algo que habíamos perdido?
¿Nos acercó a nuestra familia, a nuestros amigos, a nuestro país?


# 36° CONVENCION ANUAL

DE LA

## ASOCIACION INTERNACIONAL DE LECTURA

**6-10 DE MAYO DE 1991**
**LAS VEGAS - NEVADA - EE.UU.**

ira

800 Barksdale Road, P. O. Box 8139 - Newark - Delaware 19714 - 8139 - USA

# LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

*Sección a cargo de la Profesora María Luisa Cresta de Leguizamón*

# TESTIMONIOS

*El 23 de marzo de 1990, la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, le otorgó el* ***doctorado honoris causa*** *a la escritora* ***María Elena Walsh.*** *Este acontecimiento se convirtió en un hecho cultural de mucha importancia, más allá de su resonancia esencialmente académica. Se le confería una distinción privilegiada a una figura de trayectoria reconocida en el país y a nivel internacional, por una vida dedicada sin tregua ni concesiones al cumplimiento de altos ideales humanísticos.*

*El acto se realizó en el tradicional y antiguo salón del edificio que ocupa el mismo predio desde hace unos cuatrocientos años. Allí, luego de frases protocolares y emotivas a la vez del Rector de la Universidad y de la Decana de la Facultad de Filosofía y Humanidades, la profesora emérita* ***María Luisa Cresta de Leguizamón*** *pronunció la siguiente conferencia, relativa al acontecimiento celebrado y a la figura de la escritora homenajeada, que transcribimos a continuación.*

"Pobre de mí,
que en esta tierra nací
y en otra no sé vivir"
**María Elena Walsh, 1982**

Hay muchos caminos para llegar a María Elena Walsh, que se parecen y se diferencian a la vez, paralelos, tangenciales, recorridos por palabras, por proyectos de palabras, por ausencia de palabras...



39 BEST COPY AVAILABLE

Curiosamente, por cualquiera de ellos podemos llegar al mismo destino: un destino luminoso, bello, vital, rispido y tierno, con nacimientos y muertes, con grises y celestes...

Aparece como dueña de una vida de escasas estridencias espectaculares pero plena de logros, obtenidos a fuerza de ser fiel a su vocación creadora, defendiéndose de los ataques de la mediocridad y la censura habidos nada más que por habitar en plenitud el territorio de la libertad.

Los caminos que llevan a su mundo pueden recorrerse por diversas vertientes: la poesía, el cuento, el ensayo, el teatro, el guión televisivo, el libro escolar de lectura, el cine, la canción, el folklore... siempre desembocando en una personalidad y en un estilo unívocos.

Me detengo y recorto un segmento de su producción: la que tiene por destinatario al niño, a nuestro niño, que es decir a todos los niños de muchas partes.

Nuestra literatura infantil, bien lo sabemos, se originó al calor e influencia de lo que escuchaban y leían los niños europeos, vertida en traducciones inocentes, o atroces, o mutiladas maliciosamente. Denise Escarpit sostiene que el origen de casi todas las literaturas infantiles europeas es de carácter **didáctico.** Leer, o contar, sólo para instruir o enseñar. Es verdad: y nosotros, hispanoamericanos, heredamos esa premisa, que todavía es hoy inexplicablemente aplicada.

En el diario "La Nación" de Buenos Aires, en octubre de 1989, Fernando Savater comenzaba así un ensayo: "He oído a ciertas personas decir delante de criaturas de cierta edad, que leer es cosa muy **educativa;** sin deseos de caer en extremismos, creo que deberían ser quemadas a fuego lento. No sé si leer es cosa muy educativa, lo único que sé es que la educación resulta de entrada el motivo menos seductor para dedicarse a la lectura..."

Deslindemos significados. Lo que "educa", lo que es "didáctico", está usado en estos casos con un sentido de lo mezquino, lo empobrecedor. Apunta a la imposición, disfrazada de cuento o poesía, de la trasmisión de un dogma, una conducta, un concepto rígido de lo bello. Es como oponer educación a placer, a creación, a enriquecimiento de lo personal. Es como ignorar lo que dijo Goethe una vez: todo lo que es bello, educa.

Cómo no celebrar, entonces, la aparición y consolidación en nuestra literatura infantil de una personalidad como la de **María Elena Walsh**, capaz de hacer la síntesis tan anhelada de lo ético y lo estético, en base a su permanente respeto por el niño, sin prescindir nunca de su mundo particular en donde la realidad y la fantasía no acusan los pronunciados deslindes que rigen las vidas de los adultos por lo general.

Así fue.que a comienzos de la década del 60 los poemas y los cuentos de María Elena, apoyados por los discos y la trasmisión oral, comenzaron a circular entre los niños argentinos de toda clase y condición, en sus hogares, en las escuelas, en bibliotecas y plazas. Las madres compraban sus libros con entusiasmo y ansiosas de poder proporcionar poemas y cuentos menos adocenados y aburridos, en ediciones locamente ilustradas. Las maestras oscilaban entre la duda y el temor: ¿no estarían cometiendo, al admitir ese nuevo tipo de literatura, un horrible pecado contra la correcta, la buena educación escolarizada?

La batalla se había, ya, instaurado; los destinatarios de "Tutú Marambá", "El reino del revés", "Cuentopos de Gulubú", hicieron triunfar a su autora. Quedaron muy atrás los versos patrióticos (que sonaban más bien como una afrenta a la patria) aprendidos autoritariamente de memoria, las páginas seudoliterarias y tristísimas de Constancio Vigil, y del célebre **Corazón** de De Amicis, solamente podía salvarse el episodio **De los Apeninos a los Andes.**

Hubo, es justo advertirlo, antecedentes: escritores que intentaron (no siempre con suerte) cambiarle "la cara"a los libros infantiles a través de sus mensajes. Quizás los tiempos fueron diferentes, quizás no pudimos saber en qué medida se los aceptó (o no). Sus huellas se nos han escapado y sólo quedan para estudiarlos o mencionarlos en un recorrido histórico, que alcanza a incorporarlos como lectura contemporánea, tales los nombres de honrosos precursores como Ada María Elflein y José Sebastián Tallon.

El caso de María Elena Walsh acusa perfiles muy singulares. Durante varias décadas su obra destinada a los niños se ha diseminado de manera casi inusual, en ámbitos disímiles y no siempre sistematizados para ello: aulas escolares de todo tipo y lugar, hogares, literatura que ayuda a comer, a dormir y al psicoanálisis, fiestas de cumpleaños estandarizadas, recreos escolares y programas de radio, comenzaron a poblarse de vacas estudiosas, polillas, monas llamadas Jacinta, tortugas manuelitas, ratitas y brujas, la pájara pinta multiplicada y la reina batata en tiempo de vals. Lo que se dice una invasión casi desmedida y casi "extravagante" de bichos, objetos y personajes. La propuesta era muy sencilla: usar la razón, la razón de los niños se entiende, para descubrir que ese mundo, prefigurado tan cuidadosamente a través de estrofas y párrafos construidos con el habla cotidiana combinada de modo muy original, ese mundo, decimos, era, es, el de los niños, el vivido y asumido desde adentro y también desde afuera cuando pueden ejercer el don de su propia individualidad. La vaca no estaba en el poema por problemas curriculares (es decir, por el número de sus patas o por la utilidad de la leche que proporciona); ella se sentaba en un banco del aula, modosita, porque a la vejez quería, como los chicos, estudiar...

En un interesante estudio publicado por Ilse Adriana Luraschi de la Universidad de Montreal acerca de la literatura infantil de María Elena Walsh, se cuestiona cómo el análisis de su producción provoca interés no sólo al criterio literario sino también al semiótico. En este texto se observa el lenguaje figurado extraído de su obra como capaz de expresar aspectos psicosociales propios del niño, pudiendo llegar así a la comparación con su lenguaje simbólico. En una palabra, que una

buena literatura infantil puede cumplir con diversas funciones, además de entretener y hasta divertir: socializa, pone al niño frente a los fenómenos de la lengua en una modalidad más viva y abierta, y le acerca fenómenos culturales que amplían y desarrollan su interioridad.

Mallarme dijo una vez (y suena como que para siempre) que los poemas no se hacen con "ideas" sino con "palabras". Poemas o literatura es lo mismo para nuestro uso, porque adherimos a la declaración de que "toda literatura es lenguaje", no así la inversa (dado que estamos rodeados de lenguajes, como el de las calculadoras electrónicas, que no lo son).

George Steiner desarrolla el concepto de que esa "combinación de palabras", potencialmente disponibles para todos los que quieran usarlas, es diferente, es consciente (en general) como una acción deliberada. Por eso es que se puede afirmar que "la literatura es lenguaje liberado de su responsabilidad suprema de información". Steiner suma una observación que, según él mismo, puede parecer trivial: que ese producto literario resulte útil a la comunidad. "Pero —aclara— estos beneficios serán **suplementarios**". Y agrega: "La literatura es un lenguaje que se encuentra hasta cierto punto fuera del tiempo ordinario...Y las verdades que enuncia aun cuando no son menos rigurosas, no menos importantes y no menos radicales que las enunciadas por un documento histórico o un teorema matemático, **no pueden ser sometidas a las mismas pruebas.**

Algo así como si luego de la lectura del poema "Canción de la polilla"de María Elena, dudamos entre gozar y jugar con él, o salir corriendo a comprar más naftalina o el aerosol correspondiente.

Walter Ong, en **Oralidad y escritura** aclara, con ejemplos muy convincentes, hasta qué punto "los lectores cuyas normas y expectativas para el discurso formal son dominados por una disposición mental que conserva rasgos orales, se relacionan con un texto de manera muy distinta de la de los lectores cuyo sentido del estilo es radicalmente textual." Esto significa hasta qué punto es necesario enfatizar la presencia de un espacio de oralidad primaria, anterior a la escritura, y cuya génesis debemos asumir para comprender y desarrollar con mayor competencia el proceso de adquisición y aplicación de un sistema de signos que comienza en su oralidad.

María Elena Walsh, en algunas entrevistas, ha confesado que sus destinatarios pensados como "reales" eran los niños más pequeños, sobre todo en su producción inicial. Aquellos, precisamente, que acusan fuertemente su recepción desde la oralidad, captada por un manejo lingüístico que nuestra autora conoce y usa de manera excepcional.

Parafraseando aquella novela corta de Alejo Carpentier, **Viaje a la semilla**, también nos tienta recorrer algo del camino de la vida, "su vida", para ver qué semillas podríamos rescatar en este intento de indagación más abarcadora. Precavida como ella sola, María Elena incluyó en sus cuentos publicados en 1977 con el título de **Chaucha y palito**, un capítulo final: "El cuento de la autora", un enfoque personal con datos de su vida. Porque como lo afirma desde el comienzo, "al fin y al cabo toda vida, por opaca que parezca, es un cuento maravilloso". Como estos informes están destinados al uso de sus lectores infantiles, los aconseja: "Recuerden lo que quieran, olviden lo que puedan e inventen lo que falte. Porque la vida de un escritor —agrega— es siempre incompleta: la completan sus lectores, si tiene la suerte de conquistarlos."

Obedecemos su consigna, y registramos unos pocos inicios para sumar al retrato que ya tenemos (y que siempre nos sonará a incompleto).

Nacimiento en Matanzas, partido bonaerense, en 1930. "Año de revolución —dice. No obstante soy una reconocida pacifista —afirma— y no me vengan con el cuento de que el mundo —que sí debe cambiar— progresará a fuerza de tiros, bombas, prepotencia y mendacidad." Un padre que le contaba y cantaba canciones "sin sentido", tan populares en la literatura inglesa, que le inculcó por el ejemplo y no por la fuerza el placer de la buena lectura. Una mamá "muy mamá". Criada en la clase media, "ni rica ni pobre", con hermanos y vecinos juguetones, en un barrio con "olor" a barrio y tal que ella pudo escribir: "en mis tiempos había tiempo". Escuela estatal, circo, teatro de títeres, cine, museos, corso de carnaval disfrazada con lunar artificial... Ingreso a la Escuela de Bellas Artes, egreso, y su primer contacto real con la literatura, con su primer poema publicado a los 15 años. **Otoño imperdonable** es su primer libro (para adultos) de 1947. Le siguen varios más, importantes y valiosos. Es elegida por el poeta Juan Ramón Jiménez para gozar de una beca en Estados Unidos de Norteamérica. Regreso al país y partida a Francia, con radicación en París, donde en compañía de Leda Valladares se dedicará a cantar y difundir nuestro folklore, el menos promocionado, el más profundo y oculto. Es entonces cuando su confesión tiene un especial valor para nosotros: "Uno suele enamorarse mejor de su tierra cuando está lejos. La patria es querida y añorada como la niñez, y quizás por eso, por nostalgia, por ganas de volver a jugar en mi propio idioma, empecé a escribir versos para chicos. Rascando un poco la guitarra, me atreví después a ponerles música". El resto es más conocido: sus recitales, sus éxitos de venta, su obra traducida a varios idiomas, sus colaboraciones periodísticas, el reconocimiento internacional, y esa mirada de alucinada permanente, alucinada por el amor a la verdad, a la justicia, a la creación, al alma de un pueblo y al respeto por la total vida de sus niños.

Un círculo perfecto, que comienza con la aventura del propio ser, y concluye (sin concluir todavía) con reconocimientos como éste, aquí mismo, en que una comunidad que quiere ser el símbolo de muchas más, se aligera de la solemnidad habitual y asume el humor, la ironía, y la ternura que siempre rondan la obra de María Elena Walsh, convocando como generosos fantasmas a sus personajes, a su zoológico, para que nos acompañen en este homenaje que enfatiza su entrega generosa en el arte y la educación. Por todo ello, le damos las gracias a nuestra maestra en el amor y el respeto por los niños.

# LIBROS Y REVISTAS

## ALFABETIZACIÓN EN EL BRASIL: OCHO OBRAS DE LOS AÑOS OCHENTA

*Pedagogia de alfabetizaçao. Da oralidade à escrita*
Eglê Pontes Franchi
San Fablo: Cortez Editora, 1988, 359 págs.

*Alfabetizacao, vol. 5*
*Curso por Correspondência Verso e Reverso*
Educando o Educador
Fundaçao Nacional para Educacao de Jovens e Adultos
Rio de Janeiro: Fundaçao EDUCAR, 1987, 32 págs.

*Anais do Seminário Multidisciplinar de Alfabetizaçao, 1983*
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Brasília D.F.: INEP, 1984, 158 págs.

*Alfabetizaçao. Dilemas da prática*
Sonia Kramer (red.)
Rio de Janeiro: Dois Pontos Editora, 1986, 192 págs.

*Guia teórico do alfabetizador*
Miriam Lemle
San Pablo: Atica, 1987, 72 págs.

*Alfabetizando com sucesso*
Marieta Lucia Machado Nicolau y Maria Adélia F. Mauro
San Pablo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986, 114 págs.

Literatura infantil
*Uma nova perspectiva de alfabetizaçao na pré-escola*
Lúcia Lins Browne Rego
San Pablo: FTD, 1988, 78 págs.

*Suportes lingüísticos para a alfabetizaçao*
Maria Tasca y José M. Poersch (reds.)
Porto Alegre: Sagra, 1986, 134 págs.

¿Qué han publicado sobre alfabetización los especialistas brasileños en los últimos cinco años? ¿En qué han hecho mayor hincapié y por qué? ¿En qué problemas y tendencias se han centrado estos trabajos? Para responder a estas preguntas se ha hecho una selección de ocho trabajos, caracterizada como sigue: tres libros de autor único (los de Franchi, Lemle y Rego), dos libros de varios artículos (el de Kramer y el de Tasca y Poersch), un libro en colaboración (el de Nicolau y Mauro), un volumen de actas (del INEP) y un folleto de formación de instructores de alfabetización mediante la educación a distancia (de EDUCAR).

Dado el creciente número de publicaciones sobre la alfabetización y afines en el Brasil (artículos en diversos periódicos, tesis de licenciatura en educación e informes de investigación), nuestra elección se centró en libros, con la excepción de un folleto incluido en un curso por correspondencia (EDUCAR). Para mayor comodidad nos referiremos a cada trabajo con las iniciales del título.

**Pedagogia de alfabetizaçao (PA)** fue inicialmente una tesis de doctorado en ciencias de la educación dirigida por Paulo Freire y leída en la Universidad Estatal de Campinas, San Pablo, cuyos objetivos, como se desprende del título y el subtítulo, consisten en contribuir a una pedagogía de la alfabetización que ayude a los niños a hacer una transición efectiva y creadora de la

oralidad a la alfabetización. En una introducción de 19 páginas sobre los principios en que se fundamenta, la metodología y las hipótesis, se nos relata la experiencia del autor como maestro de escuela elemental en una escuela pública estatal de San Pablo, y se recalca la convicción de Franchi de que, a pesar de los adelantos en el conocimiento teórico de la alfabetización en América Latina, el fracaso en las etapas iniciales de escolarización se ha convertido en un problema sociopolítico de proporciones cada vez mayores.

En cuatro capítulos se examina una variedad de temas: de qué hablan los niños, las concepciones infantiles de la escritura, evaluación de los niveles de prealfabetización de los niños, cómo ayudar a niños de diferente capacidad a que interactúen en cooperación, descubrimiento e identificación de la escritura del niño, importancia atribuida a la contextualización significativa, valoración del portugués brasileño que hablan los niños, cómo hacer frente a los problemas infantiles de ortografía y escritura, cómo ayudar a leer a los niños, interpretación y reinterpretación de textos, y adaptación de textos para los silabarios. PA cuenta con 143 muestras del habla de los niños y dos apéndices (textos infantiles; primer libro). Hay una bibliografía de nueve páginas con títulos publicados, en su mayor parte, en los años ochenta. El enfoque ecléctico de Franchi recalca la dimensión pedagógica del proceso de alfabetización. En sus conclusiones, la autora resume su acción metodológica inspirada, según ella, en las siguientes ideas: el lenguaje es una actividad sociohistórica, constructiva, que presupone la interacción en situaciones personalmente satisfactorias. La adquisición de la escritura debe contextualizarse significativamente desde el principio, a través del factor mediador que es el lenguaje hablado; debemos sentir un profundo respeto por la realidad lingüística del habla del niño.

El alfabetizador ayuda a mantener y reforzar la creatividad verbal del niño al tiempo que le proporciona técnicas adecuadamente adquiridas de la escritura. Una jerarquía de problemas de alfabetización debe basarse en supuestos cognoscitivos, lingüísticos y pedagógicos.

PA es una contribución importante, teórica y práctica, de una educadora que se considera plenamente dedicada al servicio de las "camadas populares" (las capas pobres de la sociedad), para citar una frase bastante repetida en el libro de Franchi. La obra, que es el resultado de una experiencia real en las aulas, proporciona a los lectores que no conocen bien el contexto de la educación en el Brasil una imagen realista e interdisciplinaria de una serie de acciones e interacciones inteligentemente críticas y autocríticas referidas a niños de los niveles preescolar y elemental.

Alfabetização es un folleto escrito y publicado por la Fundación Nacional para la Educación de Jóvenes y Adultos, conocida en el Brasil con el nombre de Fundação EDUCAR, organización que, aunque históricamente es heredera de la desaparecida Fundación MOBRAL, tiene sus propios objetivos, políticas y programas. De hecho, aparte del vínculo histórico, puede decirse que la Fundación EDUCAR ha iniciado una nueva era de la alfabetización de jóvenes y adultos en el Brasil, como se indica claramente en su Directrices políticas y educativas (que existe en versión inglesa publicada en Brasilia en 1985).

La publicación de EDUCAR es un producto de la educación a distancia, o sea que forma parte de un curso por correspondencia (en el formato básico de textos de orientación teórica acompañados de hojas sueltas con problemas) encaminado a formar a los alfabetizadores de jóvenes y adultos. Los participantes en el programa envían sus respuestas a las oficinas de evaluación y orientación de EDUCAR y reciben las pruebas corregidas. La singularidad de esta experiencia nos indujo a incluir este folleto entre las obras seleccionadas. Hay una introducción de una página en la que se insta al alumno del curso por correspondencia a informarse de modo inteligente acerca de los sistemas de alfabetización, en

**ASOCIACION INTERNACIONAL DE LECTURA**

**Organismo Consultor de Unesco**

**Presidente**
Carl Braun
University of Calgary
Calgary, Alberta, Canadá

**Vicepresidenta**
Judith N. Thelen
Frostburg, Maryland

**Vicepresidenta electa**
Marie M. Clay
University of Auckland
New Zealand

**Director Ejecutivo Interino**
Robert G. Jones

**Directora de Publicaciones**
Jennifer Stevenson

**Consejo Directivo**
Vincent Greaney
St. Patrick's College
Dublin, Ireland

Dolores B. Malcolm
St. Louis Public School
St. Louis, Missouri

Ann McCallum
Fairfax County Public Schools
Fairfax, Virginia

Mary D. Marockie
Regional Education Service
Agency VI
Wheeling, West Virginia

Joy N. Monahan
Orange County Public Schools
Orlando, Florida

Richard T. Vacca
Kent State University
Kent, Ohio

Joan F. Curry
San Diego State University
California

John J. Pikulski
University of Delaware

Kathryn A. Ransom
Illinois Public Schools



BEST COPY AVAILABLE

particular la metodología centrada en la palabra que propugnan y ponen en práctica los agentes de alfabetización de EDUCAR en las fases inciales del programa de educación básica. Las cinco secciones tratan de temas tales como qué significa ayudar a una persona a alfabetizarse, tipos de métodos de alfabetización, el sistema basado en la palabra que se emplea en los programas básicos de EDUCAR, análisis y síntesis del proceso de alfabetización. Hay un glosario de nueve términos que incluye la discriminación visual de las sílabas, lectura accidental y lingüística. En este volumen se hacen varias preguntas difíciles, a las que los alumnos han de responder después de reflexionar. Ejemplos típicos: ¿Qué palabras elegiría como contenido lingüístico de un programa de alfabetización para jóvenes y adultos? ¿Le parece necesario que los recién alfabetizados discutan conceptos sociopolíticos fundamentales, como la justicia, durante sus experiencias de lectura y escritura? ¿Puede usted redactar un texto que sus alumnos lean, basado en los conceptos de **lucha, vida** y **pueblo?** ¿Qué actividades concebiría y ejecutaría para evaluar la comprensión de la lectura de sus alumnos, en esta fase inicial de su alfabetización?

Los textos están expuestos claramente, pero a veces adolecen de una cierta incoherencia conceptual y terminológica como, por ejemplo, cuando el proceso de alfabetización se presenta a veces como un proceso y otras como un método (pág. 8). Hay dos bibliografías breves, cosa que es de agradecer: una lista anotada de cinco libros y una lista sin anotar de siete obras. Una de las fuentes recomendadas es la obra de Paulo Freire y Frei Betto, **Essa escola chamada vida (Esa escuela llamada vida),** que apareció en 1985.

**ASMA** es la compilación de las actas de un seminario de cuatro días de duración celebrado en San Pablo del 11 al 13 de agosto de 1983, en la Universidad Católica local, bajo el patrocinio de la propia universidad y del INEP (Instituto Nacional de Estudios e Investigación de la Educación). La manifestación se organizó en torno a dos ejes: cuatro mesas redondas y un panel de debate.

El primer tema importante, la relación entre la alfabetización y los contextos cultural, regional, social y político, dio lugar a un animado debate sobre los aspectos sociales y políticos de la alfabetización en el Brasil, los problemas de la variedad lingüística entre las regiones y las aspiraciones, actitudes, creencias e hipótesis de los alumnos durante las experiencias de alfabetización.

La segunda mesa redonda se dedicó al estudio de los modos de preparar a los niños para su alfabetización escolar, las propuestas metodológicas de los silabarios de alfabetización para los niños, los aspectos del desarrollo cognoscitivo y lingüístico de los futuros alfabetizados y la dimensión neurológica del aprendizaje y la incapacidad de aprender.

Una valiosa contribución al seminario fue el informe patrocinado por el INEP sobre el apoyo de este Instituto a la investigación en materia de alfabetización. Asimismo se proporcionó una útil lista de investigaciones realizadas durante el período de 1972 a 1983.

El tema de la tercera mesa redonda permitió a los participantes abordar la cuestión de la formación de los alfabetizadores en el Brasil dentro del marco de la enseñanza de la lengua portuguesa. También se consideró lo que la lingüística podía ofrecer a los agentes de alfabetización.

La mesa redonda final consistió en informes sobre experiencias de alfabetización en diferentes contextos socioculturales y geográficos, como escuelas públicas del estado de Sergipe, una guardería para niños culturalmente desfavorecidos y una clínica especializada en niños disléxicos de San Pablo.

Entre las contribuciones más importantes al panel de debate hay dos que merecen mención especial: un informe sobre el proyecto de alfabetización Mogi das Cruzes (PROLESTE) y una evaluación de los programas de alfabetización (incluido un silabario destinado a la región del Amazonas).

Las conclusiones de este compendio recalcan la necesidad de que todos los participantes en actividades de alfabetización conozcan y respeten la realidad psicológica, social y lingüística de los niños, tanto en la fase preescolar como durante las experiencias de seguimiento de la alfabetización. Se hizo hincapié, asimismo, en la importancia de sensibilizar a los maestros y creadores de materiales docentes respecto de las diferencias culturales, lingüísticas y sociales entre los brasileños de las distintas partes del país. Hubo acuerdo entre los participantes sobre la necesidad de evaluar los resultados de los programas de prealfabetización y alfabetización que ya se han institucionalizado en el Brasil. Por último, aunque no en orden de importancia, se recalcó que los alfabetizadores debían formarse y prepararse bien para que pudieran convertirse en decisores independientes y bien informados, creadores de sus propios materiales cuando fuera menester. También hubo consenso sobre la necesidad de efectuar estudios a fondo, completos e interdisciplinarios, sobre la naturaleza de los problemas que causan el fracaso en el aprendizaje y los factores que condicionan el éxito en materia de lectura y escritura.

**ADP** consta de una introducción de cuatro páginas, tres partes y un epílogo. En sus observaciones preliminares la compiladora del libro especifica que la idea de reunir las contribuciones que forman esta antología surgió en un seminario celebrado en Río de Janerio en octubre de 1985, bajo el patrocinio de la Asociación Brasileña de Tecnología Educativa. De hecho, el texto de Kramer sobre la alfabetización, titulado "Dilemas en la práctica de las actividades de alfabetización", se preparó originalmente para esa reunión, con objeto de contrastar las opiniones de los participantes y elevar el nivel del debate. En la primera parte, dedicada a las cuestiones conflictivas, figura el texto mencionado de Kramer y el trabajo de T. Carraher titulado "Alfabetización y pobreza: tres caras de la realidad". Los dilemas de la alfabetización planteados por Kramer

# INSTRUCCIONES PARA NUESTROS AUTORES

**1.** Los trabajos deben tratar acerca de la **lectura** y **escritura** y **áreas conexas** dándose preferencia a investigaciones y exposiciones de prácticas pedagógicas.

**2.** Los trabajos deben ser inéditos. El envío de un trabajo a LECTURA Y VIDA, **Revista Latinoamericana de Lectura**, supone la obligación del autor de no someterlo simultáneamente a la consideración de otras publicaciones.

**3.** Los trabajos, que no pueden tener una extensión superior a las 18 carillas tamaño carta (incluida la bibliografía) mecanografiadas a doble espacio, deben ser enviados a la redacción de la revista **(Casilla de Correo 124, Sucursal 13, 1413 Buenos Aires, Argentina)**.

**4.** Deben ser remitidos **en original y dos copias** y estar acompañados de una nota con la dirección del autor/ autores, número de teléfono, lugar de trabajo y breve reseña de su trayectoria profesional y científica.

**5.** Los responsables de la redacción de la revista se reservan el derecho de publicar o no los trabajos presentados y de determinar la oportunidad de hacerlo. Acusarán recibo de los originales, informarán a los autores la aceptación o rechazo en el momento en que se determine de acuerdo con las normas que rigen el proceso de revisión pero no mantendrán otro tipo de correspondencia ni devolverán los originales.

**6.** Los trabajos recibidos son revisados por dos miembros por lo menos del **Consejo Editorial Consultivo**. Aquellos autores que deseen permanecer en el anonimato para los informes de los consultores, deben enviar dos de las tres copias del trabajo encabezadas sólo por el título, con el nombre y los datos personales mecanografiados en hoja aparte.

**7.** Las **notas** y **llamadas** se numerarán por orden de aparición y se agruparán al final del texto.

**8.** Las **figuras** y **tablas** deben presentarse en original y numerarse correlativamente por orden de aparición en el texto. Las **ilustraciones** no deben incluirse en el cuerpo del texto, sino que irán en hoja aparte identificada con el nombre del autor en la parte superior derecha y la indicación del lugar donde deban incluirse.

**9.** Las **referencias bibliográficas** se ordenarán por orden alfabético, citando: autor, año (entre paréntesis), título del libro (subrayado), lugar de edición, editorial y año de la edición. Si se trata de artículo: autor, año, título, nombre de la publicación (subrayado), volumen y/o número de la revista (subrayado), y páginas. Cuando la obra citada es una traducción, deberá citarse en primer lugar el título original de la obra y entre paréntesis su versión en castellano o en el idioma en el que se esté citando.

**10.** Los **informes de investigación** deben respetar los apartados clásicos de Introducción, Método (sujetos, diseño, instrumentos y/o procedimientos), Resultados y Conclusiones.

**11.** La Dirección y la Redacción de la revista no se hacen responsables de las ideas y opiniones expresadas en los artículos.

Aquellos trabajos que no cumplan con la totalidad de los requisitos enunciados no serán considerados, tampoco se enviará a los autores acuse de recibo ni se les devolverá los originales.

son los siguientes: a) la alfabetización como actividad mecánica o constructiva y, por consiguiente, con énfasis en el contenido o en los procesos; b) enfoque tradicional o innovador de la metodología; y c) factores que hay que promover en la enseñanza de la lectura y la escritura: psicológicos, psicolingüísticos o lingüísticos, e interacción de estos factores con la dimensión pedagógica. De hecho, Kramer hace un llamamiento en favor de una visión pedagógica de la alfabetización que pueda contribuir a la edificación de una teoría general de la alfabetización. Más que proponer un nuevo modo de analizar la alfabetización, este educador recalca la necesidad de que el conocimiento interdisciplinario existente se ponga a prueba a la luz de un esquema pedagógico para que los maestros puedan aplicar esas ideas y conclusiones en un trabajo de alfabetización. Kramer insiste acertadamente en esta visión pedagógica de la alfabetización, de modo que los alfabetizadores puedan exponer sus teorías de la alfabetización (creencias y problemas) y, en consecuencia, los investigadores puedan centrar más directamente sus investigaciones en los problemas pertinentes y significativos derivados de situaciones reales en la clase. En resumen, Kramer entiende que las prácticas pedagógicas son actividades eminentemente sociales y que corresponde a los educadores hacer que esas acciones pedagógicas se conviertan en realidades sociales en todos los niveles del proceso educativo.

Carraher, especialista en psicología cognoscitiva de la Universidad Federal de Pernambuco, aborda un asunto complejo pero realista: la relación entre la alfabetización y la pobreza en el Brasil. Su texto trata de los procesos psicológicos de la lectura y la escritura, el uso de la lectura en la vida cotidiana, el modo en que la antropología puede arrojar luz sobre estas cuestiones, y los esfuerzos de institucionalización de la lectura en la escuela (una crítica de la poca frecuencia de las actividades extraescolares de alfabetización). En su crítica de la psicología de las dificultades de aprendizaje aplicadas a la alfabetización, Carraher afirma que este enfoque es demasiado superficial para ilustrar los problemas a que hacen frente los niños pobres durante sus experiencias de alfabetización. La autora critica también el prejuicio cultural de los exámenes de lectura que se aplican en los contextos brasileños. Carraher descarta las explicaciones del fracaso escolar de los niños pobres basadas en una psicología de los niños desfavorecidos y lamenta la distribución desigual e injusta de los productos y servicios educativos por parte del gobierno.

En la segunda parte figuran descripciones de experiencias de alfabetización en la ciudad de Río de Janeiro, el estado de Mina Gerais y la ciudad de San Pablo. Entre las actividades más notables llevadas a cabo en el proyecto de Río de Janeiro, son dignas de mención las siguientes: adelanto de la edad escolar a los seis años en todas las escuelas municipales y establecimiento de un programa de dos años de alfabetización para todos los niños de seis años. La experiencia de Minas Gerais está encaminada a repensar y cambiar la función política y social de las escuelas.

En este enfoque, la alfabetización se considera una cuestión política urgente, que requiere la participación de cada comunidad, desde el debate hasta la toma de las decisiones.

La reseña de las nuevas experiencias de alfabetización en la ciudad de San Pablo hace hincapié en que, a partir de 1985, nuevos modelos teóricos, especialmente lingüísticos, han mejorado la comprensión del proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura del niño por parte del alfabetizador.

El autor de ese informe, Falsarella, reconoce la importancia de la ortografía de los niños como reflejo del estado de sus conocimientos de alfabetización, y pide que se adopte un nuevo comportamiento con respecto a lo que tradicionalmente se denomina faltas de ortografía.

La tercera parte, escrita casi toda por Kramer, se centra en la alfabetización preescolar y la alfabetización de los pobres. En su primera contribución destinada principalmente a los maestros, Kramer observa con agudeza que no hay ninguna justificación teórica para que no se organicen actividades de alfabetización a nivel preescolar en el Brasil. Si los problemas son principalmente de carácter financiero y económico, añade, todos los interesados en la democratización de la enseñanza en el Brasil deberán hacer lo que puedan para que este objetivo se convierta en realidad.

En su segunda contribución, Kramer señala las valiosas ideas que, para la labor de alfabetización, se derivan del planteamiento de Freinet, así como de la investigación psicogenética de Emilia Ferreiro y vários grupos de investigadores del Brasil, entre los cuales figuran diversos especialistas en psicología cognoscitiva de la Univesidad Federal de Pernambuco.

**GTA** es un trabajo de 72 páginas de extensión de la colección de bolsillo 'Principios', una de las más conocidas y difundidas en el Brasil. El estilo informal adoptado por los autores de esa colección ha contribuido a difundir información teórica y práctica para los maestros y futuros maestros. Lemle, lingüista de la Universidad Federal de Río de Janeiro, presenta la "Guía teórica de los alfabetizadores" en cinco capítulos relativamente cortos sobre los temas siguientes: la alfabetización como experiencia capital de la vida escolar de los alumnos; requisitos que han de reunir los futuros alfabetizados; fases del proceso de alfabetización; variación en el lenguaje hablado y unidad de la lengua escrita como consecuencia de los cambios en la estructura del portugués; y maneras como la ciencia ayuda a revelar los prejuicios relativos a la alfabetización. Hay un glosario de 10 conceptos y una bibliografía de 28 obras. En su calidad de lingüista, Lemle tiende a atribuir excesiva importancia al papel de la descripción lingüística en la labor de alfabetización, pero tiene el mérito de llamar la atención sobre los derechos de los futuros alfabetizados. Según esta autora, los alfabetizadores deben aprender a

respetar las capacidades de los futuros alfabetizados, considerándolos como amigos que merecen vivir en mejores condiciones desde todos los puntos de vista, incluido el lingüístico. La tipología de las faltas de lectura y escritura de Lemle (tres series principales de problemas), aunque basada en gran medida en consideraciones lingüísticas, está suficientemente acompañada de consideraciones humanísticas, al punto en que ha sido reeditado o recogido en otros trabajos sobre la alfabetización en el Brasil.

Escrito en colaboración con dos educadores experimentados de San Pablo, ACS lleva el ambicioso título de **Alfabetizando com succeso** ***(Alfabetizando con éxito).*** Los ocho capítulos del libro cubren toda una serie de temas teóricos, pero también prácticos: funcionamiento de la escuela pública, los niños y los factores contextuales, la preparación de los maestros; diferencias individuales en el proceso de alfabetización y la importancia del lenguaje; evaluación de la buena disposición del niño y la pertinencia de la palabra hablada en la interacción maestro-niño; aspectos de la educación psicomotriz; papel de la diversidad lingüística; desarrollo de la lengua escrita e introducción del niño al aprendizaje sistemático de la escritura; integración de la alfabetización con otras actividades escolares; un ejemplo de enseñanza integrada; y una jornada escolar tipo en el Brasil durante el segundo semestre. El libro finaliza con una bibliografía de cuatro páginas. A diferencia de otros libros similares, aunque menos completos sobre la alfabetización en el Brasil, **AGS** trata de la relación entre el proceso de enseñanza del lenguaje y el desarrollo de la educación artística (música, teatro, pintura), así como las actividades relacionadas con los conocimientos matemáticos.

Nicolau y Mauro recalcan justamente que las matemáticas y el aprendizaje de la lectura y la escritura son actividades que se complementan mutuamente y enriquecedoras. Los autores propugnan una concepción más amplia de la alfabetización (en una integración de la palabra hablada, la palabra escrita y el cálculo numérico), si se quiere que los niños sean un día los constructores auténticos de su propia realidad sociocultural.

Dada la creciente importancia de la integración de la literatura en los programas de alfabetización de muchos países (en los Estados Unidos, por ejemplo, la 34 Asamblea Anual de la **Asociación Internacional de Lectura**, celebrada en Nueva Orleans del 30 de abril al 5 de mayo de 1989, estableció un instituto dedicado exclusivamente a esta cuestión), la publicación de **LI** se esperaba con gran impaciencia. Su autor, un psicólogo experimental con estudios de psicolingüística, ha participado en muchas actividades encaminadas a demostrar, mediante investigaciones realizadas en Recife, que los niños pueden alfabetizarse antes de aprender a leer y escribir en la escuela. **LI** consta de una introducción y seis capítulos relativos a los siguientes temas: las funciones y características del lenguaje escrito; la concepción tradicional del aprendizaje del lenguaje escrito y la opinión estrecha acerca de la capacidad de aprender en la fase preescolar; lectura de cuentos en casa y en la escuela; papel de los textos hablados producidos por los niños en el aprendizaje de la lectura y la escritura; y la literatura infantil como nueva estrategia para la promoción de la alfabetización en el niño. Entre las convicciones expuestas por el autor en forma de recomendaciones pedagógicas, dos se destacan especialmente: a) hay que poner en contacto al niño lo antes posible con verdaderos textos, y no con muestras seleccionadas y simplificadas del idioma escrito; y b) los niños pueden y deben ser motivados para que redacten sus propios textos y en particular narraciones, en vez de palabras o frases aisladas como solía hacerse por influencia de muchos silabarios y materiales de lectura.

Rego hace una defensa bastante bien documentada de la utilidad pedagógica que tiene la literatura infantil antes de dar inicio a la operación de alfabetización propiamente dicha, tanto a nivel preescolar como incluso después de esta fase. A su juicio, los años anteriores a la escuela son los más idóneos para atraer e instalar a los niños en la alfabetización de un modo significativo, independientemente de la condición socioeconómica del educando. Sus observaciones sobre el empleo, por maestros capacitados, de textos de literatura infantil en clases para niños en edad preescolar en las escuelas públicas de Recife han corroborado inicialmente los efectos positivos y creadores de tan innovadora práctica.

**SLPA** es una antología preparada por dos lingüistas especializados en los problemas de la educación. Este libro, revelador de la creciente influencia de la lingüística en la formación y la preparación de alfabetizadores en el Brasil, contiene una introducción y siete capítulos que tratan de cuestiones controvertidas, como la medida en que los alfabetizadores pueden ayudar a los educandos a aprender a leer y escribir si no disponen de conocimientos de lingüística, o si no han estudiado las teorías de la adquisición del lenguaje y sus consecuencias para la alfabetización. Uno de los trabajos publicados se centra en los problemas de escritura y ortografía de los adultos participantes en los programas de alfabetización funcional (patrocinados por la aún activa Fundación MOBRAL) en las ciudades de Caixas do Sul, Taquari y Porto Alegre. La influencia de la lengua materna de los educandos (alemán e italiano) en la adquisición y uso de las normas ortográficas del portugués brasileño se documenta detenidamente, a la luz de la metodología sociolingüística aplicada. Los autores del capítulo, Bisol y Veit, proponen que en el diseño y preparación de los materiales de alfabetización se preste la debida atención a los conocimientos relativos a los sistemas alfabético y fonológico, y que los materiales destinados a alumnos bilingües se basen en datos procedentes de estudios sociolingüísticos comparados.

Vötre examina las complejas cuestiones inherentes a la selección del **corpus** léxico de un silabario, base de una teoría y una práctica de la producción de materiales iniciales





BEST COPY AVAILABLE

de alfabetización basados en la sociolingüística.

El capítulo de Moraes sobre lectura y educación constituye la continuación lógica de la interesante evaluación del vocabulario de los silabarios que hace Votre. Pero, mientras que Votre trata de datos cuantitativos, Moraes se refiere a ese aspecto importante que es la calidad de las experiencias de lectura de los niños en la escuela. El investigador da ejemplos de lo frecuente que es el uso artificial de la lengua portuguesa en los textos de lectura, lo cual incide en eso que Moraes describe coherentemente como el acto de leer del ser humano, un elemento natural de la interacción social. Centrado también en el lenguaje que se utiliza en los materiales de alfabetización, el capítulo final, escrito por Tasca, señala las deficiencias sociolingüísticas y socioeconómicas que presentan los silabarios para poder contribuir a la profesionalización de los alfabetizadores en la evaluación de los materiales, aspecto que no ha sido tenido en cuenta en la formación de aquéllos.

Como lo prueban los trabajos reseñados, las realizaciones han sido pocas pero importantes, máxime si se tiene en cuenta la prioridad que le atribuye a la enseñanza primaria la nueva Constitución del Brasil (1988), y en especial a la alfabetización. La lenta pero creciente comprensión por parte de los educadores brasileños del hecho de que una verdadera comprensión de la alfabetización (de sus agentes y beneficiarios, así como de sus fundamentos, formas y funciones) requiere un esfuerzo cooperativo e interdisciplinario es un importante progreso. Otro hecho digno de mención es la convergencia de la investigación con los problemas de importancia local, que se ha cumplido sobre la base de esquemas metodológicos concebidos y probados con el objeto de satisfacer necesidades endógenas. Vale la pena citar también la búsqueda de estrategias más eficaces para la formación y la preparación de alfabetizadores en diversos contextos, desde las comunidades rurales hasta las urbanas.

Las omisiones en las obras seleccionadas para esta evaluación son debidas a: a) la escasez casi universal de materiales verdaderamente eficaces, prácticos y derivados de la investigación, destinados a los que se dedican a actividades de alfabetización; y b) la falta de programas y materiales centrados en los derechos y deberes lingüísticos y pedagógicos de todos los que participan en la alfabetización.

El fomento de la alfabetización en el Brasil tiene aún mucho camino que recorrer, pero poco a poco se están encontrando soluciones **locales** (desde la alfabetización en circunstancias difíciles en comunidades urbanas y rurales muy pobres hasta las actividades de alfabetización a distancia) y un día todos los profesores de portugués estarán en condiciones de ayudar a nuestros niños, jóvenes y adultos a sumarse a las filas de los que deciden el rumbo de nuestra sociedad al ser capaces de leer, escribir, hacer operaciones aritméticas y resolver problemas de comunicación relacionados con la alfabetización en el hogar, la escuela o el lugar de trabajo.

**Francisco Gomes de Matos**
Universidad Federal de Pernambuco
Recife, Brasil

Esta reseña fue publicada en Perspectivas, revista trimestral de educación. Unesco, París, vol. XIX, N° 4, 1989 (72), págs. 664-669.

## LA ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA: UN ENFOQUE INTERACTIVO

*Carl B. Smith y Karin L. Dahl*
*Visor Distribuciones S.A.*
*Centro de Publicaciones*
*del Ministerio de Educación y Ciencia*
*Madrid, 1989*

Esta es una traducción del título original **Teaching reading and writing together** (1984), que comprende diez capítulos y cuatro apéndices, en un total de 162 páginas. En ellas se pueden observar por lo menos dos vertientes de análisis: por un lado, la lectoescritura como objeto de investigación en sí mismo, para cuyo estudio se utilizaron materiales anónimos escritos por niños estadounidenses y, por otro, la vertiente pedagógica, es decir, la enseñanza de la lectoescritura en la escuela. Para este último objeto de análisis se recogieron observaciones realizadas en clase por los autores y muchos otros maestros, resultados de intervenciones pedagógicas en composiciones infantiles, distintas estrategias de corrección de producciones infantiles, ideas para estimular la discusión e interacción de los alumnos y, finalmente, se proponen una enorme y variada cantidad de actividades específicas para usar en clase.

Los diez capítulos están organizados de la misma manera, con lo que se brinda al lector una estructura clara que facilita la comprensión: hay una presentación inicial de la finalidad de la instrucción a la que se aludirá en el capítulo, que proporciona la perspectiva de los autores sobre la destreza o concepto en cuestión; se continúa con la exposición central y se incluyen, para cada punto o subpunto del capítulo, actividades pensadas para la clase que deben servir como guía para los maestros cuando preparen actividades concebidas por ellos mismos.

En la **Introducción** los autores sintetizan el contenido de cada capítulo: "En el **capítulo 1,** 'Interacción entre lectura y escritura', se explica y ejemplifica de qué modo lectura y escritura son semejantes y se apoyan mutuamente en el lenguaje, en la forma en que se procesa la información y en los pasos a seguir para su instrucción. El **capítulo 2,** 'Cómo motivar a los niños para que lean y escriban', sugiere que los maestros, los padres y la literatura constituyen modelos a imitar, y que las recompensas y el verse involucrados son factores que estimulan el interés por la lectura y

la escritura. El **capítulo 3,** 'Aprender a escuchar', describe técnicas para atender a lo que se comunica, para seguir instrucciones y para escuchar con actitud crítica. El **capítulo 4,** 'Problemas de fonética y deletreo', incita a utilizar los patrones de deletreo de sonidos como medio para resolver los problemas que plantean las palabras a este respecto en la lectura y la escritura. En el **capítulo 5,** 'Enseñanza del vocabulario', se pone énfasis en la necesidad de desarrollar sistemáticamente el vocabulario propio a partir de los intereses y del uso del contexto, de procedimientos de asociación y de la raíz de las palabras. El **capítulo 6,** 'Comprensión básica de la lectura', presenta diferentes actividades para encontrar, recordar y resumir las ideas de un texto. Incluye también nuevas técnicas de asociación para recordar los detalles. En el **capítulo 7,** 'El pensamiento crítico en la lectura y la escritura', se alienta el uso de técnicas para desafiar a los alumnos a hacer inferencias y a extraer conclusiones, y para desarrollar en ellos la idea —y la actitud consiguiente— de que la lectura y la escritura exigen que el pensamiento esté alerta. El **capítulo 8,** 'Estrategias de estudio: cómo aprender y estudiar de modo efectivo', enseña a los niños cómo estudiar y cómo usar libros de referencia, especialmente diccionarios y enciclopedias. En el **capítulo 9,** 'Enseñanza de la composición escrita', se parte de la suposición de que se puede enseñar a los niños a componer, tanto siguiendo una estrategia general como mediante ejercicios específicos sobre organización del texto, concienciación de la audiencia a la que se dirige, secuenciación de las ideas y diagnóstico de lo que se ha escrito. Se incluyen también títulos que pueden servir para empezar una composición. Por último, el **capítulo 10,** 'Revisión y corrección de lo escrito', mantiene la idea de que es preciso revisar las composiciones antes de su entrega final..., se concede especial importancia a la noción de que las composiciones de los alumnos se pueden usar como herramientas efectivas para enseñar las destrezas implicadas en la corrección y en la revisión de lo que se escribe."

Después de leer el párrafo anterior, resulta claro que el contenido de este libro es variado e interesante. Sólo dos puntos parecieron haber olvidado o, quizás, no haber considerado coherentemente quienes prepararon la edición en español: en primer lugar, la búsqueda de algunos ejemplos en español que hubiesen debido acompañar a los que los autores, como es obvio, dan para el inglés y, en segundo lugar, la búsqueda de un especialista que hubiese debido describir el nivel fonético del español en los apéndices B (Fonogramas frecuentes: vocales y consonantes) y C (Reglas fonéticas). Sin embargo, esto no impedirá al profesional entender lo que se expone con tanta claridad en el texto, sacar mucho provecho de él y llevar al aula nuevas actividades sugeridas por los autores, que serán bienvenidas por los alumnos.

**Silvia García**

## OPENING THE DOOR TO CLASSROOM RESEARCH

*Mary W. Olson (compiladora)*
*International Reading Association*
*Newark, Delaware, USA, 1990*
*154 págs.*

Jerome Harste, autor del prólogo de este volumen, señala que la investigación realizada por el docente constituye un tipo específico de investigación, y no una forma menor de la misma. A partir de la premisa de que el rol de las escuelas es escuchar las voces, no silenciarlas, afirma que así como el movimiento en favor del lenguaje integral es un intento por escuchar las voces previamente silenciadas de los niños, el movimiento en pro del maestro como investigador —del que este libro es representativo— procura escuchar la voz de los maestros y apoyar su desarrollo.

El propósito de **Opening the door to classrom research** (Abriendo la puerta a la investigación en el aula), según su compiladora Mary Olson, es compartir con los lectores información acerca del docente/investigador y del movimiento en favor del mismo. Los diez escritos del libro, producto de trece autores, intentan presentar la noción del maestro como investigador desde diferentes perspectivas —del docente, del administrativo, del investigador universitario— para transmitir el sentido de lo que ello significa. Se describen los esfuerzos emanados de supuestos diferentes, y por lo tanto, del uso de distintas metodologías. En última instancia, se reconoce que cualquiera sea la metodología, los docentes/investigadores comparten el objetivo común de entender mejor a sus alumnos en clase y al proceso enseñanza/aprendizaje que ahí ocurre.

Los capítulos abarcan algunos temas a saber: una perspectiva histórica del docente como investigador; aprender a investigar e investigar para aprender; la enseñanza como investigación; principios preparatorios para la acción investigadora en escuelas; participación de los directivos y administrativos escolares en la investigación en el aula; etcétera.

Harste dice que interpretar a la investigación docente como destinada a probar que la teoría A es mejor que la teoría B es básicamente destructivo. Complementariamente, Olson señala que en este camino las respuestas pueden no coincidir con los parámetros tradicionales de la investigación y la teoría, y que el valor está en que los docentes participan de un proceso sistemático de indagación de sus aulas. Con estas dos afirmaciones queda claro el sentido del volumen que reseñamos, texto que aún a pesar de las profundas dificultades específicas que enfrentan la mayoría de los docentes latinoamericanos, puede aportar ideas para sus propias indagaciones.

**J. M.**

# INFORMACIONES

## IMPORTANTE ACTIVIDAD PARA SOCIOS DE IRA

Los días 16 y 17 de julio de 1990 tendrá lugar un seminario latinoamericano dedicado exclusivamente a los socios de la Asociación Internacional de Lectura. Se trata de una reunión de trabajo en torno del tema **La escuela y la problemática de la lengua escrita** que contará con la participación del **Prof. Dr. Adolfo Elizaincin** de Uruguay, el **Prof. Felipe Alliende** de Chile y la **Prof. Marta Marin** de Argentina.

El cronograma de actividades es el siguiente:

- **lunes 16 de julio:** 9 a 12 hs. Conferenciante: Prof. Elizaincin Tema: Diferenciación y caracterización de la lengua hablada y la lengua escrita
- **lunes 16 de julio:** 14 a 17 hs. Conferenciante: Prof. Alliende Tema: Taller de escritura con actividades significativas para estimular a los alumnos a crear producciones escritas
- **martes 17 de julio:** 9 a 12 hs. Conferenciante: Prof. Marín Tema: La lengua escrita y el desarrollo de distintas estrategias discursivas.
- **martes 17 de julio:** 14 a 17 hs. Plenario: Discusión final entre los panelistas y con el público

El Seminario tendrá lugar en el **Salón Auditorio de la Sociedad de Distribuidores de Diarios, Revistas y Afines**, sito en **Avda. Belgrano 1732** de la ciudad de **Buenos Aires, Argentina**.

El costo de la matrícula es de U$A 10,00 pagaderos en dólares billetes. Naturalmente, una actividad de estas características y con conferenciantes tan prestigiosos como los que participarán en el Seminario tiene un valor mucho más alto de diez dólares; sin embargo, la Asociación es consciente de la crisis económica que vivimos todos y, a la vez, de la necesidad que tienen los maestros de perfeccionarse para volver más eficiente su actividad, por lo que ha resuelto cobrar una matrícula que cubra solamente los gastos de organización y brindar, de este modo, un servicio más a los socios como tarea del Año Internacional de la Alfabetización.

Los socios de IRA que deseen participar deben hacer cuanto antes la inscripción, ya que las plazas son limitadas, en la sede de la Asociación en Buenos Aires: **Avda. Pueyrredón 1546 - 5° piso - Dpto. "B"**, de lunes a viernes, de 14 a 18 horas.



ira

101

## *LA IRA INICIA LA SELECCIÓN DE UN DIRECTOR PARA EL DEPARTAMENTO DE ASOCIADOS Y DE RELACIONES CON LAS FILIALES*

James Sawyer ya no pertenece a la Asociación Internacional de Lectura como Director del Departamento de Asociados y de Relaciones con las Filiales. La consultora Joan Irwin está ocupando este cargo actualmente, en forma interina, mientras se busca un reemplazante.

El director que dirige a diez empleados es responsable del incremento del número de miembros de la Asociación. Actúa como representante de IRA ante las filiales locales y nacionales y trabaja con comités relacionados con asociados y filiales. Los interesados en acceder a este cargo deben poseer un posgrado en lectura o áreas afines y/o en comercialización. El salario y los beneficios son competitivos. Enviar una carta de presentación, un resumen curricular y referencias antes del 30 de junio de 1990 a:

**Robert G. Jones,**
**Acting Executive Director**
**International Reading Association**
**800 Barksdale Road, PO BOX 8139**
**Newark, DE 19714-8139. USA**
**(Fax: 302-731-1057)**

## *LA IRA BUSCA UN DIRECTOR DE PUBLICACIONES*

La Directora de Publicaciones de IRA, Jennifer A. Stevenson, ha anunciado su renuncia a IRA, que se hará efectiva el 15 de junio de 1990. La Dra. Stevenson ha aceptado un nuevo cargo como editora de **Highlights for Children** y, a la vez, como vicepresidenta de la **Highlights for Children, Inc.**

En sus cinco años y medio de trabajo para IRA, Stevenson ha significado una enorme ayuda para el Departamento de Publicaciones y para IRA en general. Durante su gestión no sólo se triplicó la venta de libros, sino que también se alcanzó una mayor variedad de títulos. **The Reading Teacher** y el **Journal of Reading** modificaron su formato y se establecieron números temáticos de las revistas. El periódico **Reading Today** creció notablemente en tamaño y circulación mejorando desde una perspectiva estética y de lecturabilidad; se dieron además un sinnúmero de cambios, entre los que cabe mencionar, porque nos atañe directamente, el haber permitido que **Lectura y Vida** se editara e imprimiera en Argentina. Se la va a extrañar.

La Asociación busca ahora un nuevo Director de Publicaciones para dar continuidad al activo programa de trabajo iniciado por Jenny. El cargo incluye dirigir a 26 personas y atender a la edición de cuatro revistas, un periódico, aproximadamente diez libros anuales y otros materiales de la Asociación.

Para este cargo se requiere un doctorado en lectura o áreas afines y experiencia en editar y publicar materiales educativos profesionales, así como amplia experiencia en supervisión. Es deseable el conocimiento de diseño, impresión, fototipeado y comercialización. El salario es competitivo.

Enviar una carta de presentación, un resumen curricular y referencias antes del 30 de junio de 1990 a:

**Robert G. Jones,**
**Acting Executive Director**
**International Reading Association**
**800 Barskdale Road, PO Box 8139**
**Newark, DE 19714-8139, USA**
**(Fax: 302-731-1057)**

## *RED DE CENTROS DE DOCUMENTACIÓN DE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL*

Durante el desarrollo del **Taller de Selección de Literatura Infantil** realizado en **Rio de Janeiro** entre el 5 y el 9 de marzo de este año tuvo lugar también un encuentro de los Centros de Documentación de Literatura Infantil y Juvenil pertenecientes a la Red Latinoamericana que funcionara en el marco del PILI.

Clara Budnik, del Banco del Libro de Venezuela a la vez que presentó un panorama de lo actuado por la Red en su corta historia, puso en conocimiento de los representantes de los centros ya integrados a la Red y de aquellos centros que aún no pertenecían a la misma, pero que a lo largo de este último tiempo habían manifestado su interés por integrarla, que el PILI ya no existe por haberse tratado de un proyecto nacido de un convenio entre el Ministerio de Educación de Venezuela y OEA, con una duración determinada, y que en su reemplazo se comenzaba a poner en marcha un nuevo proyecto nacido de una propuesta del gobierno de Venezuela ante la OEA.

Este nuevo proyecto si bien propende a dar continuidad a lo efectuado por el PILI intenta introducir cambios en la estructura y el funcionamiento de la Red con el propósito de optimizar el relevamiento de datos y la circulación de la información relativa al área de la literatura infantil y juvenil y la lectura.

Aunque en el transcurso de la reunión no fue posible discutir ampliamente en sesión plenaria, aspectos vinculados con el funcionamiento de la Red, no obstante se avanzó en cuanto a la determinación de la estructura que habrá de tener.

Se aceptó una propuesta de Venezuela para que la Red estuviese conformada por un **Centro Coordinador** (Banco del Libro de Venezuela, como responsable del proyecto), un **Comité Directivo** integrado por tres centros conjuntamente con el CEDOC del Banco y la coordinadora del proyecto en la OEA, y los **centros asociados** con sede en América Latina y en cualquier otro lugar del mundo que manifestasen su interés por pertenecer a la Red y estuviesen en condiciones de integrarla de acuerdo con lo que establecieren los estatutos. Esta apertura es de fundamental importancia si se atiende a las necesidades que impone en la actualidad la circulación de la información.

En este encuentro se establecieron los lineamientos generales para la confección de los estatutos que habrán de regir el quehacer de la Red. La tarea de redactar esos estatutos es la primera actividad a realizar por el Comité Directivo que fue elegido durante la reunión. Los centros que alcanzaron la mayoría de los votos para integrar dicho Comité fueron la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, de España; la Fundación del Libro Infantil y Juvenil, de Brasil; y el CEDILIJ, de Córdoba, Argentina.

La Lic. María Elena Rodríguez fue invitada a participar en este Encuentro en representación de la Asociación Internacional de Lectura.

En estos momentos la Asociación se encuentra analizando la posibilidad de integrar la Red bajo condiciones especiales que atiendan a su carácter de organismo internacional especializado en lectura y escritura. Si bien la decisión de IRA no va a ser inmediata, en la medida en que se hace necesario un convenio especial que se ajuste a las exigencias de los estatutos de la institución, la Coordinación latinoamericana habrá de colaborar con la Red en un futuro próximo, como centro de documentación en el área de la lectura.

Por razones de espacio no podemos ampliar esta información pero continuaremos refiriéndonos a este encuentro en el próximo boletín **La lectura en el mundo actual**.

**Unesco**

## *SABÍA USTED QUE...*

• Existen 889 millones de analfabetos a partir de la edad de 15 años en el mundo, más de una persona por cada cuatro.
• Más de 100 millones de niños en edad escolar (de 6 a 11 años de edad) no están matriculados en ninguna escuela.
• Nueve países poseen más de 109 millones de analfabetos, lo que constituye las tres cuartas partes de los analfabetos del planeta. Sólo India y China cuentan con más de la mitad.
• Cuarenta países —incluyendo 27 de África y de Asia— poseen una tasa de analfabetismo de más de 50 por ciento.
• Ocho países —5 de África, 3 de Asia— poseen una tasa de analfabetismo superior al 75 por ciento.
• Las condiciones de las mujeres son peores que las de los hombres: mientras que la quinta parte de los hombres no sabe leer ni escribir, una de cada tres mujeres es analfabeta. En 1985, 14 países —10 de África, 4 de Asia— poseían una tasa de analfabetismo femenino que excedía el 80 por ciento.
• Casi el 98% de los analfabetos del mundo vive en países en desarrollo, entre los cuales África posee la tasa más elevada de analfabetismo, el 54%. Sin embargo, la mayoría de las personas que no saben leer ni escribir se hallan en Asia: 666 millones o sea las tres cuartas partes de la cifra global mundial. En América Latina y el Caribe, el 17,3% de la población no sabe leer ni escribir.
• Los países industrializados también se encuentran afectados. Entre el 5 y 10% o aún más de la población de ciertos países padece de importantes dificultades en lo que a la lectura y la escritura se refiere.

**Fuentes de consulta:** Oficina de Estadísticas de la Unesco, 1985.

# lectura y vida

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA


**Suscripción individual, US$ 15.**

**Suscripción institucional, US$ 30.**

La afiliación anual a la Asociación Internacional de Lectura (incluye **Lectura y Vida**, **La lectura en el mundo actual**, material informativo, descuento en congresos y publicaciones).

Argentina: Cheque o giro en australes por el equivalente a US$ 15 ó 30 al cambio oficial, a: Casilla de Correo 124, Sucursal 13 (1413) Buenos Aires, Argentina.

O en: Redacción de **Lectura y Vida**
Avda. Pueyrredón 1546 - 5° B
(1118) Buenos Aires, Argentina
Tel.: 83-6731
**Horario:** Lunes a viernes de 14 a 18 hs.

Cheque o giro en dólares sobre un banco de los Estados Unidos a la orden de la **Asociación Internacional de Lectura**, a: IRA PO Box 8139 Newark, Delaware 19714, U.S.A.

# lectura y vida

Año 11 - N° 3 SETIEMBRE 1990 ISSN 0325-8637 CODEN LYVIDC

## El lenguaje escrito y la alfabetización

Paradigma didáctico de la enseñanza de la lectoescritura

Libros predecibles

Materiales de lectura

Literatura infantil

3

# lectura y vida

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA

Esta es la realidad de America Latina:

**44 millones de analfabetos absolutos**

**8,5 millones de niños en edad escolar que no tienen acceso a la escuela**

**Centenares de miles de niños que desertan, que repiten y que son expulsados por la escuela**

**Profundizar la lucha por el cambio** es el imperativo del **Año Internacional de la Alfabetización. LECTURA Y VIDA, Revista Latinoamericana de Lectura,** acepta el desafío convocando a un análisis crítico y profundo de las distintas políticas de alfabetización, para ofrecer propuestas alternativas orientadas a revertir esta dramática situación.

ira

1990

# AÑO INTERNACIONAL DE LA ALFABETIZACION

LECTURA Y VIDA

ira

ASOCIACION INTERNACIONAL DE LECTURA

107

**Revista Latinoamericana de Lectura**
**Año XI - Número 3 - Setiembre 1990**

Publicación trimestral de la
**Asociación Internacional de Lectura (IRA)**
P.O.Box 8139 - Newark, Delaware 19714
Estados Unidos

**Directora**
María Elena Rodríguez

**Consejo Editorial Consultivo**
María Elvira de Alonso (Colombia)
Laura C.A. de Athayde Sandroni (Brasil)
Berta P. de Braslavsky (Argentina)
Mabel Condemarín Grimberg (Chile)
Alan N. Crawford (Estados Unidos)
Adolfo Elizaincín (Uruguay)
Emilia Ferreiro (México)
Kenneth Goodman (Estados Unidos)
Nelson Rodríguez Trujillo (Venezuela)
Ana Teberosky (España)

**Secretario de Redacción**
Javier Mignone

**Diseño de tapa**
**Diagramación**
Ana María Piaggio

**Fotografía**
Nancy Ben, Eduardo Graffigna, Alejandra Guardianelli

**Composición y armado**
Fototipia Linfoseter S.A.

**Imprenta**
GSP Gráfica Super Press S.A.

**Redacción**
Avda. Pueyrredón 1546 - 5° - B
(1118) Buenos Aires - Argentina
Tel. 83-6731

**Dirección Postal**
Casilla de Correo 124, Sucursal 13
(1413) Buenos Aires, Argentina

**Costo de la suscripción anual**
(equivale a la afiliación a la
Asociación Internacional de Lectura)

**América Latina, Africa y Asia (excepto Japón)**
Socio individual: u$s 19
Socio institucional: u$s 38
**Resto del mundo:** u$s 38

**Aparece en marzo, junio, setiembre y diciembre**

Registro de la Propiedad Intelectual N° 38.409

Los artículos y fotografías no pueden reproducirse total o parcialmente sin la autorización escrita de LECTURA Y VIDA, Revista Latinoamericana de Lectura.
Los artículos firmados no expresan necesariamente la opinión de la Asociación Internacional de Lectura o de la Redacción de la revista.

LECTURA Y VIDA es un foro abierto para el intercambio de información sobre teoría, investigación y práctica de la lectura y escritura.

ISSN 0325-8637
CODEN LVIDDG

# SUMARIO

Nota de la Dirección

El lenguaje escrito y la alfabetización

Hacia un paradigma didáctico de la enseñanza inicial de la lectoescritura

Los libros predecibles: características y aplicación

Nuevas investigaciones sobre la adquisición de la lengua escrita

Literatura infantil y juvenil

Libros y revistas

Materiales de lectura

Informaciones

# LECTURA Y VIDA


4

**Ana Teberosky (España)**

Estudio orientado a evaluar los conocimientos que desarrollan los sujetos de ambientes alfabetizados acerca de las propiedades del "lenguaje para ser escrito", teniendo en cuenta en este caso el género "noticias de prensa" del lenguaje informativo. 5

**Berta P. de Braslavsky**

Reflexiones sobre una didáctica de la lectoescritura fundada sobre el proceso de enseñanza y la revalorización de sus efectos transformadores. 16

**Mabel Condemarin G.**

Consideraciones acerca del uso de libros predecibles en las etapas de prelectura y lectura inicial, en alumnos con dificultades de aprendizaje y con los adolescentes. 23

**Ana Teberosky (España), Ana María Kaufman (Argentina), Liliana Tolchinsky (España) y Emilia Ferreiro (México)**

Presentación de informes de investigaciones realizadas en torno de la adquisición de la escritura realizada durante el 2° Congreso Latinoamericano de Lectoescritura. 29

**María Luisa Cresta de Leguizamón (Argentina)**

Testimonios. 36

40

**Berta R. de Gueller, Mirta M. de Kosiner y Edda L. de Zemma (Argentina)**

El "libro de lectura" frente al "libro de actividades". 42

46


109

*El año pasado, desde la Redacción de LECTURA Y VIDA, asumimos el compromiso de realizar el* ***2do. Congreso Latinoamericano de Lectoescritura****, como una de las reuniones preparatorias del* ***Año Internacional de la Alfabetización****, con el propósito de debatir propuestas alfabetizadoras factibles de concretarse, principalmente, en América Latina. Durante ese encuentro se presentaron distintos trabajos teóricos y de investigación así como diversas experiencias puestas en marcha en países de la Región con diferentes alcances y con resultados aún a evaluar.*

*A lo largo de estos meses de 1990 hemos ido dando a conocer esos trabajos en un intento por ingresarlos en un debate que, si bien estuvo presente en el Congreso, hoy se da en forma constante en nuestro medio. Nos referimos al debate acerca de cómo formar y/o perfeccionar a los docentes para que las distintas alternativas de alfabetización puedan ingresar efectivamente al sistema educativo en sus diferentes modalidades, con perspectivas de éxito.*

*Desde nuestro lugar de trabajo es posible advertir a diario las dificultades que ofrece tender puentes entre una investigación, con interesantes perspectivas de desarrollo, y la práctica en el aula. Esta constatación cotidiana nos enfrentó al desafío de convocar a un* ***3er Congreso Latinoamericano****, en el cual se discuta principalmente* ***el rol del docente en la formación de lectores****. Estamos convencidos de que la escuela latinoamericana necesita este debate para mejorar la calidad de la educación y, fundamentalmente, para cumplir con su función de alfabetizar. (Damos información sobre este Congreso en la página 46.)*

*Continuamos cumpliendo con el compromiso de publicar en LECTURA Y VIDA las conferencias centrales del* ***2do Congreso****, a partir de las desgrabaciones revisadas y corregidas por los autores. En esta oportunidad incluimos el trabajo de* ***Ana Teberosky*** *sobre* ***el lenguaje escrito y la alfabetización*** *(6-7-89), el de* ***Berta Braslavsky*** *acerca de la construcción de* ***un paradigma didáctico para la enseñanza de la lectoescritura inicial*** *(7-7-89) y el informe de la investigación de* ***Liliana Tolchinsky****, que formara parte de la sesión temática sobre la* ***adquisición de la escritura*** *(5-7-89). Completan este número, además de las secciones habituales, un artículo de* ***Mabel Condemarin****, cuya publicación ya estaba prevista en el cronograma anual de LECTURA Y VIDA, y una propuesta sobre materiales de lectura a ingresar en el aula, formulada por tres psicopedagogas argentinas, que realizan así su aporte a la discusión que en torno del libro de texto se iniciara en la revista de diciembre de 1989, con una reseña de Emilia Ferreiro.*

**LA DIRECCION**

# EL LENGUAJE ESCRITO Y LA ALFABETIZACION

ANA TEBEROSKY

*Doctora en Psicología. Profesora de la Universidad de Barcelona, España. Investigadora especialista en lectura y escritura.*

## El objetivo

En trabajos anteriores hemos mostrado que los niños provenientes de ambientes alfabetizados desarrollan precoces conocimientos sobre las propiedades de lo escrito. Estos conocimientos se refieren a: a) el aspecto convencional-gráfico de la escritura y b) el aspecto simbólico de la notación gráfica (Ferreiro y Teberosky, 1979). El objetivo del presente estudio fue el de evaluar el conocimiento de un tercer aspecto, c) "el lenguaje escrito". Por "lenguaje escrito" entiendo la variedad de "lenguaje para ser escrito" y no sólo su manifestación gráfica (Blanche-Benveniste, 1982 a, pág. 247).

Las hipótesis que guiaron la evaluación de dicho conocimiento fueron las siguientes: —para descubrir las propiedades del lenguaje para ser escrito es necesario considerar trozos de textos bastante amplios, y no sólo palabras o frases, —el conocimiento sobre dichas propiedades se adquiere no sólo en la escritura sino también en numerosos intercambios orales, —pero la escuela ofrece pocas ocasiones para que los alumnos exhiban ese conocimiento en los comienzos de la escolaridad, —ello no significa, sin embargo, que los alumnos sean incapaces de producirlo, —por lo tanto, si intervenimos en las condiciones pedagógicas de la escuela, se podrían obtener otros resultados.

Afortunadamente, existen maestros y maestras que pretenden cambiar las condiciones escolares de aprendizaje del lenguaje escrito. Juntos con algunos de esos maestros, hemos programado actividades para que los alumnos, desde los 5 años, escribieran diversos tipos de textos.

Los datos que aquí presento son el producto de la programación de actividades con dos tipos de poblaciones escolares; niños del ciclo inicial (6 a 9 años) y adultas del nivel inicial de alfabetización. Dichas actividades fueron pensadas para decidir cuáles eran las mejores condiciones de producción de textos escritos o para ser escritos.

Los resultados obtenidos con los niños nos motivaron a intentar un trabajo similar con adultas casi-analfabetas o "iletradas". Con este fin, hemos pedido al maestro de una clase de "neo-lectores" que indujera a sus alumnas a escribir o dictar textos. Convencidos de que el tipo de actividad lingüística y las condiciones de la situación juegan un papel determinante, elegimos una actividad pedagógica que no apelara a la espontaneidad ni evocara situaciones de conversación.

En el presente estudio haré un análisis de las expresiones lingüísticas de los textos escritos por niños y adultas, esperando encontrar indicadores del conocimiento sobre el lenguaje escrito en la manifestación del conocimiento de las reglas del género en cuestión. Voy a describir, en primer término, cómo los niños demostraron capacidad para recoger las propiedades específicas y generales de un tipo particular de texto, el relato informativo, del género "noticias de prensa". Evidentemente, para evaluar las propiedades del lenguaje para ser escrito en las producciones de los niños, se deben analizar las propiedades sintácticas, lexicales y discursivas de los textos en los diversos géneros que, hoy en día, se conocen en su forma escrita. Luego voy a comparar los resultados de los niños con los obtenidos en la población de alumnas adultas. El objetivo de estudio no fue sólo experimental sino también de aplicación pedagógica; ver si las adultas en proceso de alfabetización exhiblan igual conocimiento que los niños, y posteriormente decidir formas de intervención pedagógica específicas con esta población.

## El marco conceptual

Expondré el sentido que en este contexto atribuyo a algunas palabras.

### *Escritura*

Asumiré una concepción de la escritura como sistema de notación que describe los fonemas del lenguaje. Como sistema de notación tiene propiedades particulares relativas al tipo de relación que establece con los fonemas del lenguaje. Tiene también propiedades compartidas con otros sistemas de notación, con la notación aritmética, la notación musical, etc. (Goodman, 1976). Esta concepción se opone a la consideración de la escritura como un código de transcripción, o incluso como un sistema de representación. Un sistema de notación tal como el alfabético no transcribe los fonemas sino que analiza el lenguaje para identificarlos y así poder simbolizarlos notacionalmente. Tampoco los representa porque no conserva ninguna de sus propiedades. En la escritura, por lo tanto, se hace un análisis, no una transcripción ni una representación (N. Goodman, 1976, págs. 21 y 137; Tolchinsky, 1989).

### *Lenguaje escrito*

Varios autores (Brown y Yule, 1983; Culioli, 1983; Chafe, 1985; Ong, 1987; Tannen, 1986) han intentado caracterizar el lenguaje escrito y algunos (Blanche-Benveniste, 1982; Blanche-Benveniste y Jeanjean, 1986) han señalado que el uso del término "lenguaje escrito" ha dado lugar a equívocos. Uno de los equívocos consiste en la reducción de la noción de lenguaje escrito a su manifestación gráfica. Otro consiste en la oposición entre lenguaje escrito y oral. Así, el lenguaje escrito se describiría a partir de las características de la escritura del lenguaje y "contra" las características del habla. Respecto a esta oposición, en realidad no ha habido comparaciones directas entre oral y escrito, ya que las dos piezas de discurso que frecuentemente se comparan fueron producidas en circunstancias y con propósitos no comparables (Brown y Yule, 1983, pág. 17). Lo que se ha comparado es el lenguaje literario y el lenguaje familiar. Por ello son varios los autores que proponen sustituir esta oposición por otras diferenciaciones tales como lenguaje formal y lenguaje cotidiano (Blanche-Benveniste, 1982 a). Ambos existen en versiones orales y escritas, aunque el lenguaje formal es el tipo de lenguaje que con más frecuencia es acompañado por la escritura, es el modelo de lo-que-se-escribe. Lo que denominamos "lenguaje escrito" surge, entonces, del uso de la escritura en determinadas situaciones o circunstancias (Tolchinsky, 1989). Esta nueva diferenciación nos permite percibir lo escrito en lo oral; en los lenguajes llamados "sin escritura" y en los sujetos no o pre-alfabetizados. Nos permite analizar también las consecuencias de ciertas propiedades del lenguaje que se asocian con lo escrito. Y, finalmente, estudiar el impacto de la escritura sobre el lenguaje. No hay una diferencia de gramática entre la lengua familiar y la lengua formal (modelo de lo escribible), sí hay diferentes tipos de actividades entre escribir o leer y hablar o escuchar.

La actividad lingüística que la notación del lenguaje permite, y que la cultura ha potenciado, tiene consecuencias. Algunas de ellas son: —el texto, producto material del lenguaje que se escribe, —el contexto mental, creación de la cultura alfabetizada, —el poder de la palabra escrita, que permite planificar, corregir, revisar el lenguaje, y —la posibilidad de separar la actividad productora de lenguaje de su resultado.

### *Texto*

Entiendo el estudio del lenguaje que está siendo escrito en textos como un estudio del lenguaje en uso, por lo tanto, discursivo. Como tal, la descripción de las formas lingüísticas de un acto de lenguaje no es independiente de la descripción de los objetivos y funciones para los cuales esas formas sirven en la comunicación humana. Usando una definición técnica diremos que texto es el "registro verbal de un acto comunicativo" (Brown y Yule, 1983, pág. 6) o bien una "unidad de producción de discurso" (Blanche-Benveniste, 1980, pág. 22). Ella no presupone la modalidad, hablada o escrita, ni la longitud, pero sí presupone:
— su carácter comunicativo, como actividad real,
— su carácter pragmático, respecto a la intención del productor,
— su unidad estructurada, con reglas discursivas propias.

En el caso que nos ocupa, textos escritos, un análisis exhaustivo de los mismos implica considerar diferentes aspectos, unos más técnicos: ortografía, compaginación, puntuación, tipografía, etc.; otros más lingüísticos: aspecto gramatical, en particular la sintaxis; aspecto discursivo, en particular las regularidades del texto y los recursos de coherencia, cohesión y progresión; la repartición del léxico que afecta a ambos y el aspecto semántico, en particular la información nueva y la información ya dada.

## *Competencia y performance (o desempeño)*

Creo conveniente recordar la diferenciación de Chomsky entre competencia y performance. La competencia es el conocimiento que tiene un hablante/oyente de las reglas de su lengua. La performance es el real uso de su lengua que hace el hablante/oyente en determinadas situaciones y bajo condiciones particulares. Cuando nosotros estudiamos los textos producidos por niños o adultos, lo que estamos estudiando es un dato ligado a sujetos concretos y a actividades reales. Por lo tanto, no es un estudio de la competencia en sí, sino de la habilidad para aplicar esta competencia a una situación determinada. Suponemos que esta habilidad está sometida a aprendizaje y cambia con la experiencia.

## *Los textos informativos de la noticia periodística*

Utilizo la distinción sugerida por Wagner (1968, citado por Blanche-Benveniste y Jeanjean, 1986), entre textos informativos y textos narrativos. En el primer tipo, el locutor informa a su interlocutor acerca de algún hecho, en el segundo se retrasa la información en beneficio de usar las emisiones y las referencias creadas textualmente como motivo de la narración. También he recurrido a la distinción propuesta por Biber entre género, determinado sobre la base de criterios externos relativos al propósito del locutor y al tópico, y tipos de texto, que representan grupos de textos similares en su forma lingüística (1988, pág. 170). Aunque en un género determinado pueden encontrarse diversos tipos de textos, existe una coocurrencia convencional y típica entre género y tipo de texto. Cuando se trata de informar sobre algún hecho, por ejemplo, esperamos encontrar textos con una alta focalización narrativa, porque se trata de acontecimientos pasados; que enfatizan el aspecto de presentación fáctica, porque se trata de hechos reales y que dan relevancia tópica a las consecuencias, porque se trata con agentes humanos y eventos concretos (Biber, op. cit., pág. 192).

## *Avance del texto*

El texto se desarrolla en dos sentidos a la vez: uno sintagmático, gracias a las organizaciones alrededor del verbo y de organizaciones no verbales; y otro paradigmático, que son las realizaciones de una misma unidad sintáctica con o sin repetición de léxico. Desde la perspectiva aquí adoptada, la unidad de construcción no es la frase sino el enunciado construido por un verbo principal y los elementos que lo acompañan (según la terminología tradicional, sujeto, complementos directos, indirectos, preposicionales, adverbiales y elementos asociados a la frase. Como aquí no usamos el concepto de frase, a estos últimos los llamados elementos asociados a la construcción verbal, como se explicará más adelante).

## *Contexto*

Habitualmente se entiende por contexto sólo las condiciones exteriores, los objetos del mundo exterior de los cuales se habla o escribe. Así, la referencia al contexto pareciera remitir sólo a la relación entre "expresiones en el texto y entidades en el mundo". En cambio, aquí me referiré a un tipo particular de contexto: no las entidades del mundo externas al sujeto, sino la construcción mental del mundo del sujeto, los "espacios mentales" que afectan a todos los sujetos, sea como receptores o transmisores (Tolchinsky, en prensa). Ser alfabetizado supone compartir esos espacios mentales, construidos a través de objetos culturales, que a su vez crean su propio mundo de esquemas cognitivos. Ser alfabetizado significa constituir los contextos a partir de otros textos.

## *Pre-texto (o "avant-texte")*

En relación a la noción de texto, se derivan otras nociones tales como pre-texto, co-texto, inter-texto. La producción de un texto escrito, más aún si es publicado, no es el resultado de una actividad espontánea sino el producto de operaciones de lenguajes de supresión, de agregados, de reestructuraciones, de reescritura, etc. (Rey-Debove, 1982, pág. 105). Este proceso es conocido como "génesis del texto". El pretexto es el conjunto de documentos que son producidos en el curso de la génesis textual (Bellemin-Noel, 1972). Entre los procesos de producción textual hay ajustes y aproximaciones enunciativas: de planificación, de corrección, de perfeccionamiento, de retoque, de verificación, de evaluación, en fin, supone la coordinación entre actividades de lectura y escritura.

## *Actividad de producción de textos*

Con frecuencia se considera la oposición escritor/lector como si afectara a dos sujetos empíricos diferentes. Así, por ejemplo, cuando se habla de la competencia social comunicativa del escritor al tener en cuenta al lector. Pero en realidad se trata de un mismo sujeto: en dos momentos diferentes o en dos posiciones diferentes, de las cuales una puede ser real y la otra ideal. En tal caso hemos de considerar que las actividades de lectura y las actividades de escritura ponen en juego un distanciamiento en el sujeto que las realiza por efecto de una doble enunciación. A la oposición locutor/co-locutor, generalmente admitida en lingüística, le corresponde la oposición escritor/lector en el proceso de producción de lenguaje escrito (Grésillon y Lebrave, 1983, pág. 9). Ambas actividades se construyen, en la producción de textos, bajo el signo de la **alteridad**: el que escribe, el que lee, el que juzga, el que corrige; y bajo el signo de la **complementación** entre las actividades realizadas por el mismo sujeto. Como frecuentemente la escritura y la lectura se desarrollan como una actividad en solitario, sin el mutuo soporte interactivo propio de la conversación, el desdoblamiento y la complementación son inevitables.

## *Actividad de re-escritura*

Tal como la interpretamos aquí, la actividad de reescritura supone la capacidad de recoger no sólo la información del texto-fuente sino también su discurso. El estudio de la concordancia (o discordancia) y el análisis de los elementos que se mantienen (o se pierden) entre el texto-fuente y su reproducción es un medio para evaluar el conocimiento del lenguaje escrito. Para apropiarse de las particularidades discursivas del género en cuestión, el lector/escritor debe centrarse no sólo en el contenido sino también en la forma lingüística del mensaje, es decir, debe asignar al texto un **status** autónomo de la situación de comunicación. Hay cada vez más evidencias de que la atención al lenguaje "como tal", la capacidad para hacer del símbolo algo opaco, es básico para el desarrollo de la alfabetización (Brice-Heath, 1986; Olson, 1986).

## El contexto educativo y la tarea de re-escritura

### *El contexto educativo*

En el trabajo con las escuelas hemos influido sobre las decisiones curriculares en dos aspectos: en la selección y en la secuenciación del contenido y en la preparación de las actividades de producción y comprensión de lenguaje escrito. Nuestra preocupación se centró también en la formación de las profesoras dentro del encuadre de teorías susceptibles de incorporar todas las nuevas prácticas a un nivel más global: la teoría del aprendizaje constructivo del lenguaje escrito tal y como ha sido desarrollada por Ferreiro (1987).

Respecto al contenido, consideramos necesario atender tanto a los aspectos convencionales y simbólicos de la escritura, cuanto al aspecto de la variedad lingüística más apropiada para aparecer por escrito. Es decir, atender a **cómo** los niños aprenden a escribir, a **qué** es lo que escriben y en **cuáles** condiciones. En cuanto a la secuenciación, nuestra intención fue la de conducir la marcha pedagógica **desde** un conocimiento compartido y conocido por los alumnos —las variedades de lenguaje que ellos consideran como modelo de lo escribible, según nuestra perspectiva— **hacia** el aprendizaje de las reglas de la escritura de esos textos. Las actividades no fueron pensadas como de transcripción directa del lenguaje, ni siquiera de la variedad de lenguaje para ser escrito, sino como actividades que implicaran algunas de las siguientes operaciones: —distanciar y mediatizar la actividad productora de lenguaje del resultado de dicha actividad (los enunciados y textos escritos, un niño dicta y otro escribe por ejemplo), —aislar las actividades de producción de textos de la situación "natural de comunicación" (en actividades de re-escritura, de recitación, entre otras), y —separar el lenguaje de su uso hacia un análisis y reflexión y no una mera transcripción.

### *La tarea de re-escritura*

Una de tales actividades, la de re-escritura, ofrece posibilidades para evaluar el conocimiento que tienen los alumnos de las propiedades del lenguaje escrito mediante el estudio de los aspectos que retienen de un texto extraño. Comparando ambos, el texto de referencia o texto-fuente y el texto re-escrito se pueden analizar las conservaciones y las pérdidas. Si lo que se conserva es tanto la información como las propiedades lingüísticas (sintácticas y discursivas) del texto-fuente, diremos que el alumno exhibe conocimiento de lenguaje escrito según las normas del género en cuestión.

Ambos grupos fueron enfrentados a la misma tarea de re-escritura de noticias periodísticas. La consigna y la situación de producción, tanto en adultos como en niños, fueron las mismas.

Reformulación escrita por parte de los alumnos de artículos de prensa leídos y comentados entre todos (maestra y alumnos). La resolución de la tarea comporta una retención en la memoria de la información y de las expresiones del texto-fuente. La maestra da como consigna "escribir la noticia como si fueras un periodista". Los alumnos son libres para utilizar sus propias palabras pero también pueden recurrir a usar términos y expresiones que recuerden del texto-fuente.

La metodología de trabajo en clase fue la misma en ambas poblaciones, aunque las adultas estaban menos habituadas a escribir textos largos y era la primera vez que escribían "a la manera de los periodistas". Los niños, en cambio, venían haciéndolo desde pre-escolar. A continuación ilustraré la metodología utilizada para promover la actividad de producción de textos informativos. Dicha metodología comporta etapas:

a) Lectura y comentario de la noticia periodística,
b) elaboración colectiva oral del pre-texto de lo escrito ("avant-texte"),
c) consulta a los diarios (se puede subrayar),
d) escritura individual o por parejas de la noticia (sin copiar),
e) lectura del texto escrito (por parte de la maestra, por parte del alumno o de un compañero),
f) corrección (por parte del alumno con ayuda de la maestra),
g) edición final.

En el momento a) se presenta el texto-fuente. Los momentos b) y c) corresponden a la elaboración del pre-texto. Por un lado, se facilita al alumno información sobre el contenido temático en los momentos a) y b) y, por el otro, se facilita información sobre los aspectos gráficos en el momento c). Otorgamos la mayor importancia a estos momentos porque los **contenidos** son trabajados en clase de manera consciente y con anterioridad a ser vehiculados por escrito. Y además, porque la consulta al material impreso funciona a la vez como fuente de **confirmación** de la información recibida oralmente y como fuente de **información nueva**.

En resumen, dos ideas guían la metodología de clase. La primera es la diferenciación entre contenido informativo y la expresión escrita, para ello aprovechamos las informaciones adquiridas a partir de las experiencias del contexto social más amplio (la explicación de noticias en la TV o en la radio) para trabajar previamente los contenidos informativos de los mensajes que serán escritos. Es evidente que se necesita cierto conocimiento del mundo (o "scripts", Van Dijk, 1983) para deducir el tema principal del texto y para establecer las conexiones que garanticen su coherencia. La segunda idea consiste en consultar el material escrito, en recurrir a los modelos convencionales de expresión escrita en periódicos o revistas (es decir, no preparados expresamente desde la escuela sino tal y como se pueden adquirir en el circuito comercial). Utilizamos el concepto de consulta en el sentido de actividad inter-textual y de presencia real del modelo convencional y no en el sentido de copia pasiva.

El momento d) corresponde a la producción de escritura en sentido estricto. Pero, al ser un tema generalmente conocido y compartido no se informa sobre las experiencias personales, es decir, el alumno no tiene un compromiso personal con su texto. El escritor (sujeto que escribe) no es el autor del texto y, en muchas ocasiones, el productor del discurso (sujeto empírico) puede no representar una subjetividad única. En la situación aquí relatada el productor no es el autor del texto, es decir, que se produce un fenómeno de **apropiación o reconstrucción de la noticia escuchada**.

En los momentos e), f) y g) se produce un fenómeno de desdoblamiento de posiciones enunciativas, donde el mismo sujeto empírico tiene que pasar de



BEST COPY AVAILABLE

*Liliana Logares, 7 años, alumna de 2do. grado del Instituto Santa Felicitas*

productor a lector y luego de lector a analista capaz de juzgar la calidad de su texto a fin de corregirlo. Inicialmente, los alumnos son asistidos por el profesor, a fin de ofrecerles un soporte interactivo necesario para realizar tales tareas. La **interacción** es, desde nuestro punto de vista, beneficiosa a la **alteridad** constitutiva del proceso de producción tanto en el nivel oral como en el escrito.

Los resultados que aquí presento, corresponden al análisis de textos producidos por niños de las clases de tercero y cuarto de la Escuela Municipal "Casas" y por adultas de una clase de neo-lectores de la Escuela "La Paz" de adultos, ambos de Barcelona.

El **corpus** recogido corresponde a:
— Niños: población de 3er. y 4to. (8 y 9 años), de la Escuela Casas de Barcelona, 100 textos escritos en catalán.
— Adultas: población de la clase de neo-lectores de edades comprendidas entre 35 y 45 años, 50 textos escritos en castellano.

## Un artículo "bien escrito"

Las reglas de escritura periodística establecen que un artículo "bien escrito" debe responder a criterios convencionales en tres niveles (Bautier, 1984; **Libro de Estilo** del Diari de Barcelona, 1986; **Libro de Estilo** de El País, 1990; Martínez Albertos, 1989; Van Dijk, 1983; Wolfe, 1988). En el nivel del **vocabulario**: evitar palabras poco frecuentes o bien definirlas, preferir las palabras cortas, eliminar adjetivos vagos e inútiles. En fin, palabras que tengan cuatro propiedades: frecuencia elevada en el habla usual, consistencia breve, sentido concreto y denotación precisa.

Respecto a las **frases**: frases cortas, de estructura simple, en activo, en afirmativo. Pero para destacar algún tópico de la frase se recomiendan tres recursos: el uso de la voz pasiva y de la pasiva pronominal y el desplazamiento de los sintagmas (**Diari de Barcelona** 1987, pág. 38). Como norma de estilo hay que destacar que el lenguaje periodístico evita la primera persona del singular o del plural y para sustituirla se utilizan fórmulas del tipo "según pudo saberse o saber el (nombre del diario)", "en declaraciones hechas al (nombre del diario)", etc. (**Diari de Barcelona**, pág. 21).

El **plano del texto** periodístico se opone a los planos retórico y de la disertación: lo esencial de la información debe concentrarse entre titulares y "lead" (encabezamiento), entre ambos se presenta un resumen de la noticia, seguido de elementos de información encajados en un orden decreciente (la "pirámide invertida" en términos periodísticos) con un final brusco ("caída"). La información de una noticia debe responder a seis preguntas: qué, quién, cuándo, dónde, cómo y por qué.

La escritura periodística debe adaptarse bien a dos factores: al tipo de soporte (el objeto periódico) y a los lectores. Bautier (pág. 85) afirma que en el caso de Francia el 50% de los lectores tienen un nivel primario de educación y el 60% tienen un trabajo que no les exige leer.

Dos últimos elementos a remarcar: el recurso a la "retórica de la facticidad", datos concretos, cantidades precisas, hechos comprobables, pequeñas entrevistas, detalles específicos, elementos todos que dan a la noticia un aire de documento vívido y real (Van Dijk, 1983, pág. 72). Y "el discurso de los hechos", informativo y con poca opinión (Martínez Albertos, 1989).

Todas estas características y normas de estilo tienen una función: facilitar la actividad cognitiva y comunicativa de los lectores, orientando el proceso de lectura, comprensión y re-producción. Es evidente que para entender el tema del texto y establecer las conexiones que le dan coherencia se necesita un cierto conocimiento del mundo (o "script" represen-

tado en la memoria sobre el tema). En palabras de Tom Wolfe, uno de los creadores del "nuevo periodismo" americano, la operación fundamental del lenguaje escrito, la de ser un medio para "estimular los recuerdos del lector. . ." se debe a la "relación fisiológica única que existe entre el lenguaje escrito y la memoria" (1988, pág. 72 y 74). Dicha "relación fisiológica" es bi-direccional: la escritura como instrumento para descargar la memoria y el lenguaje escrito como medio para estimularla.

## Cómo escriben los niños

Analizaré el **corpus** de los niños distinguiendo algunos aspectos relevantes en el relato informativo. La relevancia de dichos aspectos fue determinada a partir del análisis previo de los textos (Teberosky, en prensa).

### *Criterios del análisis*

Para el análisis de los textos he constituido una referencia de trabajo: el análisis distribucional del francés hablado tal y como ha sido desarrollado por el Grupo Aixois de Recherche en Syntaxe (1983).

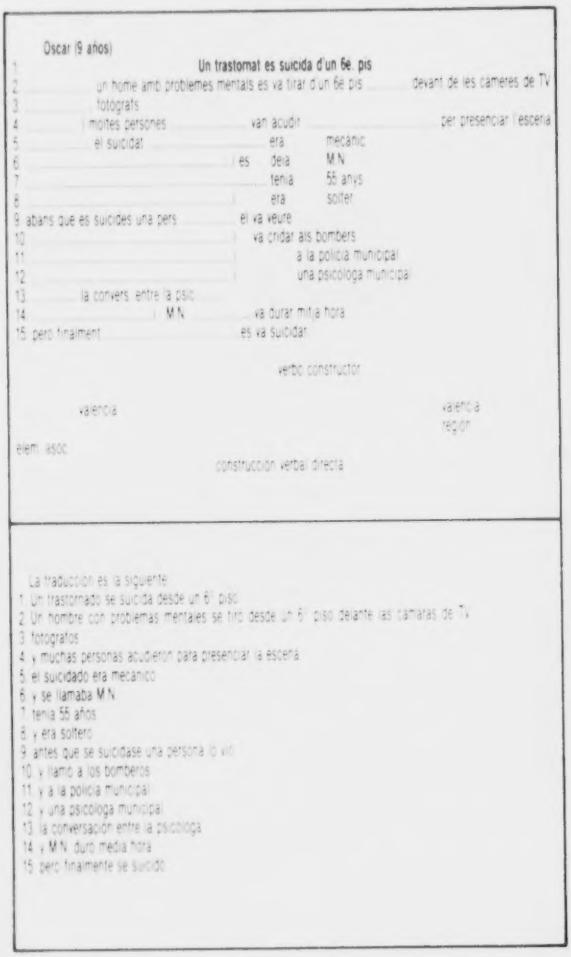
Utilizaré el análisis sintáctico a fin de encontrar las regularidades y organizaciones particulares de este tipo de texto para luego compararlas con las restricciones normativas propias del género.

El análisis sintáctico se realiza con referencia a la gramática de la lengua: el punto de partida del análisis es **el verbo constructor** y no la frase, dotado de todo lo que necesita como elementos adyacentes (construidos y asociados) para formar un enunciado (Blanche-Benveniste, Deulfeu, Stefanini y Eynde, 1987). Cada verbo tiene el poder de construir un tipo de elementos adyacentes y que se pueden describir a partir de él, constituyen su valencia, comprendidos el sujeto o los complementos de su región. Otros tipos de elementos pueden tener con el verbo una relación de asociación aunque no de construcción: son los elementos asociados. La diferencia entre verbo constructor y verbo no constructor (por ejemplo, verbo principal y auxiliar) y entre elementos construidos y no construidos (por ejemplo, valencia y asociados) pueden ser evaluados sobre principios gramaticales. La diferencia entre valencia y región, sobre principios lexicales (op.cit., 1987).

Este tipo de análisis nos permite pasar rápidamente del verbo al discurso, constituido este último por el conjunto de construcciones verbales y no-verbales que se reparten en unidades de construcción (op. cit., 1987). En efecto, no todos los elementos se relacionan entre sí a través de marcas gramaticales. Así, por ejemplo, podemos encontrar, y de hecho hemos encontrado, construcciones no verbales, relaciones lexicales o de encadenamientos discursivos que escapan a un análisis gramatical fundado en las categorías. A partir del análisis centrado sobre a) las unidades sintácticas, b) las organizaciones discursivas, es decir, la manera que en las unidades se encadenan, c) las realizaciones lexicales que afectan a a) y b), realizamos una disposición gráfica de los textos en configuraciones (GARS, 1983). Dichas configuraciones representan un "modelo de análisis" gramatical y discursivo de los textos (ver el texto de Oscar, presentado más adelante).

### *Regularidades de los textos*

**El plano de la noticia**. Como ya hemos visto, una de las características sobresalientes de la noticia al organizar la información, es su concentración entre el título y el encabezamiento. Para ilustrar dicha organización he elegido como ejemplo la escritura de un niño de 9 años, Oscar, que reproduce la noticia sobre el suicidio de un hombre. Podemos ver en primer término, el texto puesto en configuración, luego el plano del mismo:




La traducción es la siguiente:
1. Un trastornado se suicida desde un 6º piso
2. Un hombre con problemas mentales se tiró desde un 6º piso delante las cámaras de TV
3. fotógrafos
4. y muchas personas acudieron para presenciar la escena
5. el suicidado era mecánico
6. y se llamaba M.N.
7. tenía 55 años
8. y era soltero
9. antes que se suicidase una persona lo vió
10. y llamó a los bomberos
11. y a la policía municipal
12. y una psicóloga municipal
13. la conversación entre la psicóloga
14. y M.N. duró media hora
15. pero finalmente se suicidó

línea 1: Título
línea 2: Introducción donde se retoma el tema, una estructura sintáctica pero no el léxico del título
líneas 3 a 8: "Zoom" con información detallada, eventualmente cifras, listas, fechas y otros datos de precisión
líneas 9 a 14: Desarrollo explicativo
línea 15: Final

En el estudio previo ya mencionado (Teberosky, en prensa) se hizo evidente que los niños, hacia los 8 o 9 años, en las condiciones pedagógicas aquí descritas, hacen un uso profesional de la re-escritura periodística respetando una organización convencional de la información en el plano de la noticia.

**La perspectiva del escritor**. Se refiere al punto de vista del que escribe: desde dónde se ubica y en qué papel se inscribe en el texto. La perspectiva se expresa a través de la relación entre la voz del autor/productor (el que dice "yo" de sí mismo y que habla/escribe en su nombre) y la voz del narrador (el que es portavoz de sí mismo o de otro) (Loufrani, 1986, pág. 180).

Desde el punto de vista de quién escribe, podemos decir que según las normas de estilo más convencionales, los textos informativos deben ser anónimos: el que escribe y entrevista es "el periodista". Pero el periodista no puede expresar sus señas de identidad y debe borrar toda su referencia personal real. La voz del narrador, de hecho, es uno de los grandes problemas de la literatura de no-ficción, afirma Wolfe (pág. 30). El periodista —y el locutor de radio o TV— deben asumir una voz tranquila, cultivada, distinguida... no una voz sino casi un ronroneo, un zumbido (Wolfe, pág. 30). El "nuevo periodismo" se revela contra este anonimato y recurre al procedimiento de cambio en el punto de vista; en tercera persona, a través de los ojos de un personaje; en primera persona, a través de la descripción de hechos autobiográficos o como memorialista. El "nuevo periodismo" recupera la subjetividad del periodista (Wolfe, pág. 51).

Las referencias situacionales: de localización, temporales; las referencias pronominales: que representa la persona de quien escribe; ciertas propiedades de la categoría del verbo: modo, modalidades, aspecto y ciertos tipos de verbos, todo ello está en relación con la perspectiva de quien escribe. De hecho, como reflexiona Bruner (1988), la narración literaria recurre a estos aspectos para expresar un modo subjetivo y subjuntivo (dudoso, deseado, hipotético, futuro) del relato (pág. 37). Por eso, al "nuevo periodismo" se lo ha acusado de hacer literatura narrativa y no información.

Hay que señalar que en el **corpus** de los niños encontramos una total conformidad con las normas más convencionales —y tradicionales— de escritura periodística; ellos asumen la voz anónima del periodista y aceptan la parodia de imitar el estilo cultivado y oscuro del servidor de la información pública. Llegan incluso hasta a firmar como "periodistas". **Quién, cuándo, dónde, cómo, por qué**. Sobre la base de estas preguntas, el periodista informa a sus lectores los hechos públicos. ¿Cómo hace para que el lenguaje represente una organización de la información que responda a estas preguntas? Además del recurso de concentración del contenido informativo en un resumen inicial, existen procedimientos para representar, con el lenguaje, los acontecimientos y sus consecuencias. Ellos tienen que ver, fundamentalmente, con lo que aquí hemos llamado "elementos construidos por el verbo; elementos regidos y asociados" (GARS, 1983). Estos procedimientos afectan a la elección de:

—los elementos asociados con valor semántico de precisión (cuándo, dónde). En general, se trata de locuciones adverbiales que especifican, con valores de localización temporo-espacial puntual, una relación con respecto al que escribe: "a las 6 y 45 minutos, al norte de Francia", etc. Los valores semánticos puntuales diferencian el texto informativo del narrativo, en este último se establece una referencia al propio discurso: un día, al mediodía, después, etc. En cambio, en los textos informativos encontramos ambas formas: deícticas y discursivas;
—los elementos de la valencia y región del verbo principal, que funcionan como tema y como argumento del enunciado construido por el verbo (quién, cómo, por qué) nos van informando sobre las particularidades de los acontecimientos. La elección del sujeto gramatical da cuenta de los agentes y pacientes humanos, en tanto que los complementos y asociados del verbo dan cuenta de los eventos y sus condiciones (por ejemplo, los "porque" de justificación que relacionan el evento con sus consecuencias).

**Los hechos**. El valor de facticidad, las formas de señalar la temporalidad relativos a la ocurrencia y el devenir de los hechos se expresan a través de ciertas propiedades de la categoría del verbo: modo, tiempo y aspecto. El modo afecta a la facticidad, su propiedad de situar el hecho dentro de lo realmente ocurrido. El tiempo y el aspecto afectan al devenir y proximidad del hecho en relación con el que escribe. La elección de estos elementos, junto con los asociados con valor semántico de precisión, pueden dar la imagen de "reportaje en directo" y de verosimilitud necesaria del relato informativo. La relevancia tópica de las consecuencias del hecho o sus víctimas puede ser expresada recurriendo a la voz pasiva y a las construcciones verbales con participio pasado (Biber, pág. 191).

En el **corpus** de los niños encontramos que los textos informativos se caracterizan por el empleo de verbos en modo indicativo, con alternancia de formas afirmativas y negativas y tiempo del presente, pasado y con menor frecuencia algún futuro simple. Entre los tiempos del pasado, las preferencias se reparten entre el pretérito perfecto ("pretèrit indefinit", en catalán), el indefinido ("perfet perifràstic", en catalán) y el imperfecto ("imperfet", en catalán). Entre los tiempos, el pretérito perfecto y el presente son los que indican simultaneidad o proximidad en el tiempo a la vez que precisión del hecho en relación con el locutor. El futuro está generalmente limitado por un adverbio y/o aparece dentro del discurso referido. El imperfecto es un tiempo anafórico-discursivo que da profundidad al discurso indicando los distintos planos.

Otro dato a destacar es el recurso de la voz pasiva. El uso de la voz pasiva es interesante por dos motivos: como recurso discursivo para focalizar un tema (ejemplo: "Miembros del comando Madrid de ETA han sido detenidos por la policía") y por la casi total ausencia en textos narrativos o descriptivos.

El conjunto de las regularidades que presenta el **corpus** de los textos de los niños podría resumirse como sigue:

| ENUNCIADOS DE LOS TEXTOS INFORMATIVOS | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| VERBO: Modo indicativo: presente, pretérit indefinit, perifrástic, imperfect<br>Formas afirmativas y negativas. Voz: activa y pasiva. | | | | | | |
| | con SUJETO | Un N ..... | el N ..... | N.P. ..... | Aposic. | Determ. | Pron. |
| | | + | + | + | + | + | + |
| | | | | | | | − |
| | con COMPLEMENTO | Valen. | Regidos | | | | |
| | | + | + | | | | |
| | con ASOCIADOS | Tempor. | Espacial | | Cuantitativos | | |
| | | + | + | | + | | |

**Las palabras**. Las normas de precisión denotativa del léxico junto con las normas de definición de palabras técnicas o poco frecuentes responden a la necesidad de elegir las palabras con el objeto de asegurar una referencia clara y definida y un sentido literal.

Además de seleccionar una realización entre otras posibles, existen varios recursos discursivos para distribuir el léxico en el texto: en la misma posición sintáctica por enumeraciones, coordinaciones y repeticiones de la misma o diferente forma lexical; en diferentes posiciones sintácticas: por oposición por simetría. Nos preocupamos por este recurso por dos razones:
a) La presencia de elementos lexicales en relación de co-referencia es un factor que asegura la cohesión textual.
b) Cada nueva ocurrencia lexical agrega una información que ayuda a la construcción de la representación del personaje o evento del cual se trata. En fin, razones que afectan a la coherencia textual y al tipo de textos que estamos estudiando.

En el ejemplo de Oscar ya citado, se puede observar el recurso de elección y distribución lexical. Así tenemos: **un trastornat** = **un home amb problemes mentals** = **el suicidat** = Mario Nieva Ibea, que resultan maneras de construir la referencia por inclusiones de englobamiento descendientes.

En resumen, podemos sostener que después de un corto tiempo de aprendizaje y en las condiciones pedagógicas aquí descritas, los niños hacia los 8 ó 9 años llegan a recoger las particularidades convencionales tanto globales como específicas, de los textos de noticias periodísticas.

### *¿Cómo sucede que el lector se apropia de un texto extraño?*

En una experiencia de re-escritura de textos literarios, Bruner (1988, pág. 43) constata que jóvenes universitarios tienen una gran capacidad para captar la trama, el tema y las particularidades del discurso del texto-fuente. En **The act of reading** de Iser (citado por Bruner) se encuentra la siguiente distinción: "los lectores tienen una **estrategia** y un **repertorio** que aplican al texto" (pág. 45). Si entiendo bien lo que Bruner sugiere, el repertorio tiene que ver con la asimilación a un "script" y a una colección de posibles textos de que dispone el lector. La estrategia tiene que ver con la conciliación entre el repertorio y el texto real para crear una interpretación que es un nuevo texto: un texto virtual que el lector ha construido bajo la influencia de su repertorio y del texto real.

En nuestra experiencia se trata del género de información sobre los hechos, centrado sobre lo "puesto" en el texto más que sobre lo "supuesto", esto ayuda a no "ir más allá de la información dada". Por otra parte, la corta experiencia de vida de nuestros lectores/escritores de 8-9 años, no les permite disponer de repertorio para ver a través del texto real. Hacemos, pues, la hipótesis de que el texto virtual por ellos construido (la re-escritura en nuestro caso) tenderá a ser muy coincidente con el texto-fuente y, por lo tanto, la interpretación lo más literal posible. Pero la estrategia de interpretación literal debe ser relacionada con la **citación**: los debutantes en el lenguaje escrito recurren a la citación como garantía de autenticidad, a título de precaución para evitar todo tipo de riesgo (Blanche-Benveniste, 1982 b, pág. 108). En resumen, la imagen o descripción que los niños debutantes se hacen de la tarea de re-escritura es la de una citación del texto-fuente. Y, tal vez, pedirles que expresen "con sus propias palabras" la información recibida o leída, contradice la imagen que ellos tienen sobre la tarea.

## Cómo escriben las adultas

La misma consigna "re-escribe la noticia como si fuerais periodistas" fue interpretada de manera diversa entre la población de alumnas adultas. En un trabajo realizado con Bilger (Teberosky y Bilger, en prensa), encontramos los siguientes resultados:

—Ciertas alumnas han reproducido con gran fidelidad el texto-fuente, respetando tanto la información como las restricciones formales del género.
—Pero la mayoría ha preferido producir un resumen o un comentario del texto-fuente.
—A pesar de la prohibición de copiar, ciertas alumnas han intentado copiar el texto-fuente.

Estos resultados, en porcentaje, son:

| | |
|---|---|
| Resumen | 36,36% |
| Reproducción | 29,54% |
| Comentario | 27,27% |
| Copia | 4,54% |
| Inclasificables | 2,27% |

La actividad de re-escritura no parece haber sido vivida como "natural" entre las alumnas, más bien podría pensarse que ellas esperaban ser evaluadas por sus capacidades de comprensión y expresión de su punto de vista más que por su capacidad de reproducción.

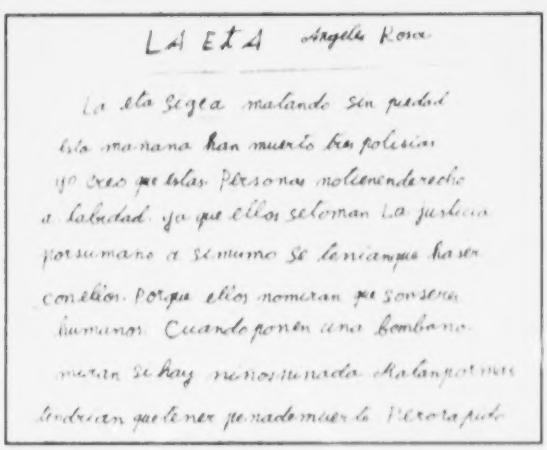
Los criterios que hemos utilizado para clasificar los textos como resumen y como comentario han sido los siguientes: —el texto-resumen presenta fidelidad temática pero no fidelidad formal del discurso del texto-fuente, corresponde a una síntesis de la síntesis que la noticia presenta en la introducción, algo así como un título largo; —el texto-comentario presenta la opinión personal, marcada por la primera persona en singular o plural y por verbos declarativos. Los textos comentarios se caracterizan por la presencia de:
— verbos de modalidad declarativa (creer que, decir que, pensar que),
— tiempos de verbos (presente, condicional) y modo (indicativo y subjuntivo),
— modos verbales (poder, querer, dejar, etc.),
— adverbios de modalidad (bien, mal),
— porque,
— para que.

Veamos algunos ejemplos de este tipo de texto-comentario:

**Angeles**

1 La ETA sigue matando sin piedad
2 esta mañ han muerto siete personas
3 yo creo que no tienen derecho a la vida ya que ellos se toman la just por
4 asimis se tenia que hacer con ellos porque ellos no miran que son ser
5 cuando ponen no miran si hay niñ
6 ni nada
7 matan por matar
8 tendria que tener p. de m.

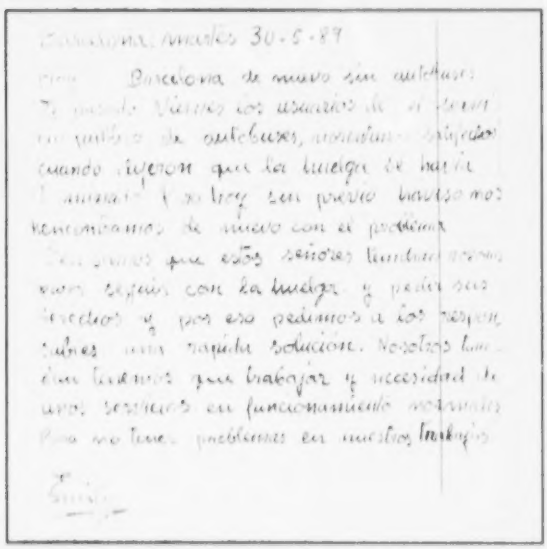
Asocia. + Declar. con loc. + Asoc. + Valencia (= Construccion verbal completa)


LA ETA Angeles Roca

La eta sigue matando sin piedad
Esta mañana han muerto las policias
yo creo que estas personas no tienen derecho
a la libertad ya que ellos se toman la justicia
por su mano a si mismo se tenia que hacer
contra ellos porque ellos no miran que son seres
humanos. Cuando ponen una bomba no
miran si hay ningun niño. Matan por matar
tendrian que tener piedad de mi. Pero pido

**Emily**

1 Barcel. hoy sin autobuses
2 hoy Barcel de nuevo sin autobuses
3 el pais vier los usuarios del ser. pub. de autoc nos se
4 pero hoy sin pr. av nos en
5 pa
6
7 y por fi pe
8 nos tben te
9 y
Conectivo + Asoc. T. + L. + M. + Pron. + Lexico + Asoc. + C.V.


Barcelona, viernes 30-5-87

Barcelona de nuevo sin autobuses
Ayer usuarios de [illegible]
un millón de autobuses, nosotros [illegible]
cuando supimos que la huelga de hoy
[illegible] y hoy sin previo [illegible]
encontramos de nuevo con el problema
[illegible] estos señores también
[illegible] con la huelga y pedir sus
derechos y por eso pedimos a los respon-
sables una rápida solución. Nosotros tam-
bién tenemos que trabajar y necesidad de
unos servicios en funcionamiento normales
Para no tener problemas en nuestros trabajos

## En conclusión

La comparación entre el **corpus** de los niños y el de las adultas ha resultado interesante para esbozar la descripción de algunas características comunes y algunas diferencias entre ambas poblaciones debutantes en el proceso de alfabetización. Lo común está presente en la imagen que tanto niños como adultas tienen de lo que es o debería ser el lenguaje para ser escrito. Pero tener una imagen o representación no equivale a tener resuelto el problema de cómo apropiarse de un texto extraño. En esto reside la gran diferencia entre niños y adultas. Resumiendo, las diferencias afectan:

a) **la interpretación del texto-fuente**: cuando el maestro o alguna alumna leía el texto-fuente, las alumnas adultas comentaban el contenido informativo, daban su opinión, relataban alguna anécdota relacionada con el tema, a veces preguntaban por el significado de alguna palabra, etc. Es decir, interpretaban conjuntamente el significado del texto-fuente en función de la información contextual recibida por la radio, la TV, o bien en función de su propia experiencia vivida. En general, presentaban una tendencia a presentar pruebas ajenas al texto escuchado y a identificarse con la víctima de la noticia y a dar su testimonio. La información del texto-fuente no podía ser abstraída del contexto comunicativo (Brice-Heath, 1986, pág. 211). A diferencia de los niños, las adultas reaccionaban frente al contenido informativo del texto-fuente.

b) **La imagen que la tarea representa**. De allí que podemos pensar que la actividad solicitada a ambas poblaciones no representa una actividad "natural de comunicación" (Delcambre, 1983, pág. 40). En efecto, reescribir un texto es una actividad que implica algunas habilidades. En particular aquellas habilidades propias de la comunidad letrada. Según Brice-Heath (pág. 221) se pueden identificar las siguientes:
— una capacidad para centrar la atención en el texto en sí,
— ciertos contextos institucionales en los cuales se pueda repetir, interpretar y difundir el conocimiento adquirido a partir de la lectura del material escrito.

A esta lista, agregamos una tercera habilidad:
— una práctica discursiva de las normas del género en cuestión.

Estas habilidades requieren un **trabajo sobre el texto** y no sólo un trabajo a partir del texto para entender el mensaje (Delcambe, pág. 44). La habilidad





BEST COPY AVAILABLE

de re-escribir un texto implica una restricción a la interpretación: interpretar, en el sentido de ser "intérprete de" y no comentarista y exige una práctica de ajuste que **no deja lugar a la espontaneidad** (Blanche-Benveniste, 1980, pág. 178).

c) **La perspectiva**: En consecuencia, los niños se ubican fácilmente en posición de **informadores**, aceptan la parodia de escribir "como periodistas". Muchas de las alumnas en cambio, tenían tendencia a ubicarse más en posición **comentaristas**, alguien que recibe y opina sobre la información pero que no trabaja sobre ella.

d) **Los textos** de los niños resultan más convencionales y conformistas con el tipo de texto-fuente. Presentaron un ajuste a las normas convencionales del lenguaje para ser escrito: frases cortas, construcciones directas (elementos asociados, sujeto, verbo, complementos), sujetos en aposición, repetición de organizaciones sintácticas, concentración de la información al comienzo, etc.

Las producciones de las adultas resultaron ser, en general, más complejas desde el punto de vista sintáctico que las producciones infantiles. Ello debe relacionarse con la proximidad al lenguaje hablado de sus producciones.

e) **Las lecciones** que podemos sacar de este estudio coinciden con opiniones de otros autores (Blanche-Benveniste y Jeanjean, 1980): la importancia de trabajar con diversos tipos de textos, desde diferentes registros y en diversas situaciones de producción: inicialmente de reformulación y posteriormente de creación personal.

La tarea de re-escritura resultó fácilmente aprendida por la población infantil, tal vez porque ella implica la mediación que ofrece "la técnica de la aplicación infinita" —como dice Borges en "Pierre Menard, autor del Quijote"— donde hay un texto-fuente intermediario entre el lenguaje escrito y sus diversas inscripciones.

No resultó igualmente fácil con la alumnas adultas. Quiero sugerir para finalizar que, a partir de los resultados aquí expuestos, esta dificultad no debería relacionarse ni con la habilidad gráfica de escribir ni con la imagen que tienen del lenguaje escrito. Esta dificultad tiene que estar relacionada con las actividades de leer y escribir, actividades que ellas realizan sólo en el contexto escolar como parte de las tareas de clase. Creemos que para programar una intervención pedagógica con la población adulta se deberían tener en cuenta estos resultados. Por ello, pensamos en organizar contextos de aprendizaje donde para las alumnas sea necesario usar, recurrir, repetir o discutir textos y transmitir informaciones bajo diferentes condiciones formales.

## Notas

* Trabajo en curso, en colaboración con Mireille Bilger y Angel Marzo.

## Bibliografía


Bautier, R. (1984) Sur le journalisme: des règles d'écriture aux représentations de la communication journalistique. **Etudes de Linguistique Appliquée**, 50, 79-91.

Bellemin-Noel, J. (1972) **Le texte et l'avant-texte**. Paris: Larousse.

Biber, D. (1988) **Variation across speech and writing**. Cambridge: Cambridge University Press.

Blanche-Benveniste, C. (1980) **Evaluation comparée des moyens d'expression linguistique d'enfants francophones et non francophones d'origine dans les mêmes classes**. Recherche N° 2, 14, 01 réalisé à la demande de la Direction des Ecoles et soutenue par le Ministère des Universités, rapport rédigé par Blanche-Benveniste y Jeanjean, Département de Linguistique Française, Université de Provence.

Blanche-Benveniste, C. (1982 a) La escritura del lenguaje dominguero, en: Ferreiro y Gómez-Palacio (Eds.) **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México: Siglo XXI.

Blanche-Benveniste, C. (1982 b) L'image de la norme linguistique propre aux textes écrits. Les différences entre cette norme et les normes de la langue quotidienne. **Noves perspectives sobre la representació escrita en el nen**. Barcelona: IME/ICE.

Blanche-Benveniste, C. y Jeanjean, C. (1986) **Le français parlé**. Paris: Didier Erudition.

Blanche-Benveniste, C., Deulofue, J., Stefanini, J., y Eynde, K. (1987) **Pronom et Syntaxe**. Paris: Selaf.

Brice-Heath, S. (1986) Critical factors in literacy development. En: Castell, Luke y Egan (eds.) **Literacy, society, and schooling**. Cambridge: Cambridge University Press.

Brown, G. y Yule, G. (1983) **Discourse Analysis**. Cambridge: Cambridge University Press.

Bruner, J. (1988) **Realidad mental y mundos posibles**. Barcelona: Editorial Gedisa.

Chafe, W. (1985) Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. En: Olson, Torrance y Hildyard (eds.) **Literacy, Language, and Learning**. Cambridge: Cambridge University Press.

Culioli, A. (1983) Pour quoi le français parié est-il si peu étudié? **Recherches sur le français parie**, 5, 291-300.

Delcambre, P. (1983) Le texte et ses variations. **Langages**, 69, 37-50.

Diari de Barcelona (1987) **Un model de llengua pels mitjans de comunicació**. Barcelona: Editorial Empúries.

El País (1990) **Libro de estilo**. Madrid: Editorial El País.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI.

Ferreiro, E. (1986) La representación escrita del lenguaje y el proceso de alfabetización. **Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso**. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Ferreiro, E. (1987) L'écriture avant la lettre. En: Sinclair, H. (ed.) **La notation graphique chez l'enfant**. Paris: PUF.

GARS (1983) **Fascicule de travail pour l'étude du français parlé**, Aix-en-Provence.

Goodman, N. (1968/76) **Los lenguajes del arte**. Barcelona: Seix Barral.





BEST COPY AVAILABLE

Goody, J. (1977) **The domestication of the savage mind**. Cambridge: Cambridge University Press.

Grésillon, A. y Lebrave, J.L. (1983) Avant-Propos, Manuscrits-écriture, production linguistique, **Langages**, 69, págs. 5-10.

Loufrani, C. (1981) Locuteur collectif ou locuteur tout court, **Recherches sur le français parlé**, 3, págs. 215-245.

Martínez Albertos, J. (1989) **El lenguaje periodístico**. Madrid: Editorial Paraninfo.

Olson, D. (1986) Learning to mean what you say. En: Castell, Luke y Egan (eds.) **Literacy, society and schooling**. Cambridge: Cambridge University Press.

Ong, W. (1987) **Oralidad y escritura**. México: Fondo de Cultura Económica.

Rey-Debove, J. (1982) Pour une lecture de la nature. En **La genèse du texte: Les modèles linguistiques**. París: Editions du CNRS.

Tannen, D. (1986) Relative focus on involvement in oral and written discourse. En Olson, Torrance y Hildyard (eds.) **Literacy, language, and learning**. Cambridge: Cambridge University Press.

Teberosky, A. y Cardoso, B. (1989) **Reflexoes sobre o ensino da leitura e da escrita**. Sao Paulo: Unicamp-Trajetoria.

Teberosky, A. (en prensa) La scrittura di notizie in bambini tra i 6 e i 9 anni. En Orsolini y Pontecorvo (eds.) **La costruzione dei testo scritto nei bambini**. Roma: Nuova Italia.

Teberosky, A. y Bilger, M. (en prensa) La connaissance de l'écrit chez les adultes 'illetrés'. **Etudes de Linguistique Appliquée**.

Tfouni, L.V. (1988) **Adultos nao alfabetizados: O avesso do avesso**. Sao Paulo: Editorial Pontes.

Tolchinsky, L. (1989) Lengua, escritura y conocimiento lingüístico. Conferencia del XIV Seminari 'Llengues i Educació', Sitges.

Tolchinsky, L. (en prensa) Genesi della lingua scritta e ruolo dell'ambiente: tre paradigmi teorici a confronto. En Orsolini y Pontecorvo (eds.) **La costruzione dei testo scritto nei bambini**. Roma: Nuova Italia.

Van Dijk, T. (1983) **La ciencia del texto**. Barcelona: Paidós.

Wolfe, T. (1988) **El nuevo periodismo**. Barcelona: Editorial Anagrama.

36°
CONVENCION
ANUAL
DE LA
ASOCIACION INTERNACIONAL DE LECTURA

**6-10 DE MAYO DE 1991**
**LAS VEGAS - NEVADA - EE.UU.**

ira

**800 Barksdale Road, P. O. Box 8139 - Newark - Delaware 19714 - 8139 - USA**



BEST COPY AVAILABLE

# HACIA UN PARADIGMA DIDACTICO DE LA ENSEÑANZA INICIAL DE LA LECTOESCRITURA

BERTA P. DE BRASLAVSKY

*Investigadora especialista en lectura. Asesora en el área de lectoescritura de la Dirección de Planeamiento de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Buenos Aires.*

Con alguna razón se dice que "la escuela no es la única instancia alfabetizadora de la sociedad" (Unesco, 1988). Es obvio que la educación no es sólo el resultado de la institución escolar y que la alfabetización no es privativa de ella. Pero, al mismo tiempo, no se puede desconocer que la escuela, en su nivel primario, tiene una función primordialmente alfabetizadora.

Cabe suponer que, con el advenimiento de la cultura gráfica, comenzó a producirse la alfabetización como un hecho relativamente espontáneo, si bien se sabe cuán penoso era ese aprendizaje y se conocen las restricciones que desde los tiempos más remotos pesaron sobre él. La adquisición de la lectura y la escritura, ardua y selectiva durante larguísimo tiempo, por fin se transformó en una necesidad colectiva principalmente impuesta por las necesidades del trabajo social. Esa necesidad dio lugar a la alfabetización como una acción voluntaria e intencional de la política educativa para generar el nivel primario del sistema educativo, nivel que tuvo un carácter público pues respondía al propósito de alfabetizar a las mayorías. A pesar de las contradicciones que caracterizaron el desarrollo de esa escuela a partir del gran impulso que recibió desde el siglo XVIII, sus resultados, vistos históricamente, no han sido despreciables. Particularmente en los países de América Latina, aquel desarrollo fue uno de los factores esenciales de los cambios producidos a partir de los movimientos de emancipación iniciados a comienzos del siglo XIX (Rama, 1980).

Sin embargo, las cifras recurrentes de la deserción y, en particular, de la repetición, acentuadas en los dos primeros grados, justifican que se repare en la incompetencia del sistema ante la realidad y exigencias actuales. De esas incompetencias, a veces se enfatiza la desvalorización de los aprendizajes extraescolares. Pero se sobreentiende que las razones de su incompetencia van mucho más lejos.

Hace mucho tiempo que, al referirse a la extensión de la educación, algunos sociólogos destacaron la importancia de la "escuela paralela" para referirse a la educación difusa o informal y especialistas actuales en didáctica hablan del "curriculum externo" (Gimeno Sacristán, 1988, 85). Por esa razón, es lamentable que la escuela no aproveche esos aprendizajes. Gracias a su actividad, el niño explora muy tempranamente y aprende infinidad de cosas de su medio físico y humano, entre ellas la escritura, cuando ésta es producida por quienes lo rodean, sin menospreciar con ello ni las influencias de la cultura electrónica que a veces participa de esos aprendizajes y otras veces los interfiere, ni tampoco las diferencias que existen en la distribución de la cultura gráfica en los medios rurales, urbanos y urbano-marginales.

## Paralelismo entre los modelos didácticos y la enseñanza de la lectoescritura

Reconocer la necesidad de integrar los aprendizajes que ocurren antes, durante y después de la escolarización, no disminuye la importancia de los sucesos que ocurren en la escuela misma.

Cuando se instituyó la escuela pública, ya existían experiencias dispersas de la enseñanza de la lectura y la escritura. Al evolucionar el sistema se ensayaron técnicas para instrumentar el mandato de la alfabetización. Parece interesante intentar un análisis del paralelismo entre la evolución de esos ensayos y la evolución de los estilos y modelos de la didáctica. Aparentemente, la enseñanza de la lectura y la escritura no participa de la evolución que se produjo en los paradigmas hasta llegar a los modelos integrados que tratan de interpretar el hecho infinitamente complejo de la enseñanza.

### *Evolución de los modelos didácticos*

Como no soy especialista en didáctica, me serviré, en términos muy generales, de la descripción que hace Gimeno Sacristán (1985, cap. 3) de la evolución histórica de los estilos y modelos didácticos, aun cuando no ignore que, como dicen otros autores, la didáctica se halla aún en un estado preparadigmático (Pérez Gómez, 1987).

Partiendo del estilo dialógico expresado en la mayéutica socrática, Gimeno Sacristán describe el estilo escolástico, discursivo, deductivo, autoritario. Prosigue con el estilo naturalista, directo, empirista, que sigue a la naturaleza como modelo a la manera de Bacon o de Rousseau, y con el estilo experimental donde se comprende, se experimenta y se crea a partir de hipótesis.

Aparte de esos estilos implicados en las teorías históricas de la educación y ya en nuestro siglo, a medida en que se acentúa la necesidad de darle fundamento científico a la enseñanza y se trata de salir del empirismo, aparecen dos tipos de modelos, los didáctico-formales y los psicológicos. Los primeros seleccionan datos de la realidad educativa y los estructuran en componentes tales como el fin educativo, los presupuestos sobre la naturaleza del educando y la del conocimiento y sobre los métodos de instrucción.

En cambio, los modelos psicológicos comprenden componentes de orden cognitivo, afectivo, psicomotor, con objetivos que se proponen cambiar las estructuras cognitivas tales como la memoria, los conceptos, la motivación, el control voluntario y las actitudes sociales. Estos modelos apelan a las teorías del aprendizaje y la acción del maestro consiste en encontrar los medios didácticos para adaptarse a esas teorías. No se reflexiona sobre la enseñanza, se privilegia el aprendizaje y se investigan las condiciones internas del individuo. En el "paidocentrismo" y en el movimiento de la llamada "nueva educación", centrado en el alumno, se encuentran los ejemplos más significativos del modelo psicológico.

Ante ese modelo psicológico que disocia la dupla "enseñanza-aprendizaje" desacreditando al primero de sus términos, se producen reacciones no sólo desde el campo de la didáctica sino también desde la misma psicología. Jerome Bruner establece la diferencia y considera que la enseñanza no se satisface con la descripción de los procesos, por lo que se propone dirigirlos para mejorarlos. De ahí que le atribuya tanta importancia a los contenidos como a sus secuencias y a la motivación (Bruner, 1969).

Al abandonarse la reflexión sobre la enseñanza se hace obviamente imposible llegar a su conceptualización. Diversos autores comienzan a reconocer que es un fenómeno muy complejo en el que participan factores internos del que aprende y también del que enseña, factores internos y externos de la escuela, factores cambiantes en la enseñanza y producidos por la enseñanza (Steinhaus, 1984). Con el fin de abarcar tantos componentes aparecen modelos estructurados, complejos, derivados de la teoría del currículum, tales como el tridimensional de Taylor (conocimiento, métodos, objetivos) o el de Frank con seis dimensiones (objetivos, socioestructuras, psicoestructura, medios, materia, métodos).

Finalmente, ante la dicotomía de los modelos psicológicos, por un lado, que privilegian el aprendizaje y, por el otro, los modelos estructurados basados en la teoría del currículum, Gimeno Sacristán (1985) propone la síntesis bajo la forma de un modelo comprehensivo basado en el reconocimiento de un subsistema didáctico y de un subsistema psicológico que interactúan en un contexto sociocultural. Para tomar decisiones sobre los objetivos, los contenidos, los medios, las relaciones de comunicación, la organización y la evaluación, el educador recurre al subsistema didáctico y éste requiere los aportes del subsistema psicológico y del contexto sociocultural. El subsistema didáctico construye el andamiaje normativo que dinamiza al subsistema psicológico a partir de los datos que este último y la estructura sociocultural suministran.

### *La evolución de la enseñanza de la lectoescritura*

Se reconoce que existen pocas investigaciones sobre la historia de la enseñanza y, en particular, de los métodos (Mialaret, 1977, 46) aunque, siendo la historia una herramienta para conocer el presente, esas investigaciones permitirían mejorar la acción pedagógica actual distinguiendo lo que se puede conservar y lo que se debe abandonar.

En un intento de análisis histórico podrían reconocerse los siguientes momentos en el enfoque de





BEST COPY AVAILABLE

la enseñanza inicial de la lectura y la escritura: 1) tratamiento ingenuo; 2) preocupación centrada en el método; 3) enfoque psicológico centrado en el alumno; 4) abordajes lingüísticos; 5) abordajes socioculturales.

El tratamiento ingenuo alude al que tuvo su origen entre los griegos. Enseñaban el nombre de la letra, sus combinaciones en sílabas y luego en palabras y frases, a la manera de los métodos "alfabéticos" de las clasificaciones iniciadas a fines del siglo pasado. Esta modalidad perduró hasta las postrimerías de la Edad Media. Nada tuvo que ver con el modelo dialógico griego ni tampoco con el escolástico a menos que, en el último caso, la severidad de la disciplina justificara que "la letra con sangre entra".

La preocupación centrada en el método se inicia en el siglo XVII cuando avanzan cambios históricos orientados por prototipos sociales que acrecientan la necesidad de leer y escribir. Comenio protagoniza la dualidad que persiste a lo largo de los siglos con su doble propuesta de enseñar a partir de las letras, según su **Didáctica Magna**, y a partir de las palabras y frases, según su **Orbis Pictus**. Desde el siglo XVII hasta el siglo XX aparecen métodos que se desarrollan en una explicable continuidad. Las desventajas de los métodos alfabéticos dan lugar a los métodos fónicos; las desventajas de los fónicos dan lugar, por un lado, a su propia diversificación y, por el otro, a los métodos silábicos y a los psicofonéticos que, como los anteriores, dificultan la comprensión, por lo que se recurre a la palabra y a los contextos significativos cada vez más amplios hasta llegar al discurso. Por cierto que no se trata de una evolución lineal ya que la coexistencia de métodos se extiende muchas veces hasta el presente; se ve este problema sobre todo en los maestros que no han sido preparados para reconocer y evaluar las diferencias (Braslavsky, 1982).

Puede afirmarse que para ninguno de los saberes escolares se han ensayado tantos métodos ni se han producido tantas confrontaciones. Los primeros métodos —alfabéticos, fónicos, silábicos— se desarrollan como prácticas empíricas sin justificación. Se tratan en un nivel puramente instrumental y actúan como llave mágica en manos del maestro. Tácitamente domina un modelo de caja negra donde se desconoce el proceso. El maestro es el principal protagonista. No se considera la característica de los alumnos ni el contexto donde tiene lugar el aprendizaje.

Cuando aparecen los métodos que parten de unidades significativas —la palabra, la frase, la oración— avanzan progresivamente las explicaciones psicológicas del proceso de aprendizaje. Ya el "interés" promovió las primeras transformaciones de los métodos alfabéticos en fónicos, silábicos y psicofonéticos. Pero al iniciar a los alumnos con la palabra y, más aún, con la frase y la oración, los educadores se basan también en otros recursos psicológicos para que los alumnos comprendan el mensaje que se lee y escribe. A partir de la segunda mitad del siglo XVIII en Francia, Bélgica y Alemania se trata de explicar el proceso con axiomas tales como "todo está en todo", con las **Totalitäten** y otros enunciados que justifican los métodos basados en la comprensión contra los que se basan en la decodificación.

Participando de un gran movimiento (Coll, 1986) que, a través de enfoques psicológicos, se empeña en proporcionar un marco explicativo para la educación que se propone transformar, Decroly elabora una doctrina como fundamento de su método global, visual, ideo-visual, natural. Preocupado por el interés y priorizando la percepción visual, explica la comprensión, en un principio (1906), según el "sincretismo" de Claparède y, veinte años más tarde, según la "globalización" de la **Gestalt**.

En este caso se consideran ya expresamente las variables internas del aprendizaje de la lectura rompiendo con el hermetismo de la caja negra. El alumno ocupa el lugar central. Su interés, su percepción global, su globalización para "captar ideas" son las variables internas que actúan como mediadoras entre el maestro y el aprendizaje. Como las normas derivan de esas variables, el método se llama a sí mismo "natural" ya que responde, de algún modo, al modelo naturalista. El maestro pierde su omnipotencia al someterse a determinadas restricciones —como la de evitar la lectura en voz alta y el dictado—, no obstante lo cual se desarrolló una gran creatividad con una importante repercusión en nuestros países.

Más tarde las experiencias pedagógicas sobre el texto libre de Freinet inspiraron a educadores como Luis Iglesias, Olga Cossetini, Jesualdo y muchos otros, quienes se aproximaron en buena medida al modelo experimental y se anticiparon a los más modernos métodos de las "experiencias del lenguaje".

## *El lenguaje escrito como un hecho natural*

Ajeno al gran debate a pesar de su preferencia por los métodos naturales, Vigotsky se interesó muy precozmente por los orígenes del lenguaje escrito como un hecho natural, no impuesto desde afuera. Siguiendo los lineamientos de la teoría histórico-social del psiquismo fundada por él, investigadores como Luria y Elkonin brindaron interesantes aportes a la psicogénesis del lenguaje escrito.

Con otras concepciones, muchos autores se interesaron en el proceso inicial de la evolución del lenguaje gráfico. Relativamente más conocidos entre nosotros que los trabajos de Luquet sobre la evolución del dibujo, en el año 1957 se difundieron aquí los trabajos de Prudhommeau, quien descubría la divergencia entre la escritura y el dibujo a partir de los primeros gestos gráficos.

Bajo la influencia de los modernos aportes de la psicolingüística se acentuó el interés por la psicogénesis de la escritura. No es el caso de mencionar a todos los autores ni yo podría hacerlo. Son más conocidas entre nosotros las investigaciones de Emilia Ferreiro y colaboradores sobre la construcción del sistema de escritura y se conocen menos otros trabajos como, por ejemplo, los de Yetta Goodman sobre los aspectos funcionales, lingüísticos y relacionales de la escritura en los niños pequeños (Goodman, 1986). Por otra parte, aunque poco difundidas, se publicaron entre nosotros las investigaciones sobre el "linguistic awareness", dudosamente traducido como "toma de conciencia lingüística", en la construcción del habla y sus consecuencias para las estrategias que el niño emplea al iniciar la lectura (Braslavsky, 1982; Borzone de Manrique y Gramigna, 1987; Carbone, Braslavsky, Fernández, 1985-1986).

Estas orientaciones tuvieron diversas consecuencias pedagógicas. Todas valorizan por igual los conocimientos preescolares y extraescolares. Yetta

Goodman dice que "si los profesores pudieran aprender a entender y respetar los aspectos del desarrollo de la escritura en los niños pequeños, entonces la instrucción podría construirse sobre los principios de la escritura que el niño ya ha desarrollado" (Goodman, 1986). Emilia Ferreiro, en el marco de las teorías psicogenéticas de Piaget, analiza las hipótesis del niño como construcciones originales ordenadas psicogenéticamente gracias al principio de la equilibración. Las construcciones conceptuales, según los niveles presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético, no dependen del medio, si bien la escritura debe estar presente para que el conocimiento tenga ocasión de producirse (Ferreiro y Teberosky, 1979). Expresamente distingue procesos de enseñanza de procesos de aprendizaje; los primeros no son los que determinan los pasos del segundo (Ferreiro, 1983). La importancia de cualquier método desaparece en beneficio de la progresión constructiva interna (Ferreiro y Teberosky, 1981).

En la dirección del "linguistic awareness", el creador de esta expresión, Mattingly, habla de la necesidad que tiene el maestro de "reactivar la maquinaria del lenguaje" cuando los niños inician la lectura y la escritura. En investigaciones recientes (Lundberg, Frost y Petersen, 1988) se evalúan los efectos a largo plazo de ejercicios fonológicos realizados en el preescolar para el progreso de la lectura y la ortografía en primero y segundo grados, considerando la instrucción metalingüística "como un requisito esencial". Esta dirección parece, pues, interesarse por la instrucción brindada en la escuela, mientras que las otras acentúan la necesidad de respetar los procesos constructivos internos y, en algunos casos, de atenerse a ellos. Estas últimas parecen responder más radicalmente al paradigma del "proceso educacional centrado en el alumno" que responde a los modelos psicologistas.

Aunque parece contradictorio con el privilegio que en este último caso se le concede al aprendizaje en detrimento de la enseñanza, algunos docentes y psicólogos educacionales realizan respetables esfuerzos por aplicar estos modelos en la escuela. Parecen responder al postulado según el cual "las causas externas actúan a través de las condiciones internas". Necesario pero no suficiente, este postulado serviría a una hipótesis de la inmediatez que haría depender la instrucción, de la descripción de las características del aprendizaje espontáneo del alumno sin contemplar la complejidad de la enseñanza ni sus efectos transformadores.

## Hacia un modelo didáctico

Volviendo al paralelismo con los modelos didácticos, a esta altura del análisis podría proponerse como síntesis un modelo holístico que recogiera los aportes de la lingüística contextual, la sociolingüística, la psicolingüística y la neurolingüística y los abordajes antropológicos y socioculturales que, al considerar a la escritura como generadora de la cultura gráfica, reconocen sus efectos en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Pero, por sobre todo, un modelo que contemplara el valor de la enseñanza en toda su dimensión.

En síntesis, aparece la necesidad de elaborar un modelo que reconozca:

1. la existencia de un subsistema didáctico comprehensivo y flexible que dinamice el proceso cognitivo de la lectoescritura;
2. la existencia de un subsistema cognitivo, universal y central sobre el que actúe la experiencia del lenguaje hablado y escrito del niño así como las expectativas culturales que se expresen a través de la familia, la escuela y el maestro;
3. que ambos subsistemas se movilicen en un contexto sociocultural concreto que actúa en reciprocidad con el subsistema cognitivo y el subsistema didáctico; y 4. que para cumplir con el objetivo de enseñar a leer y escribir se deba recurrir al subsistema didáctico el cual, con los aportes del subsistema cognitivo en relación con el contexto sociocultural, construye el andamiaje normativo comprehensivo y flexible que actúa sobre el proceso cognitivo para dinamizar el aprendizaje de los alumnos.

El análisis histórico y el panorama actual de la enseñanza inicial de la lectura y la escritura parecen demostrar la necesidad de encarar el subsistema didáctico, hasta ahora desestimado, cuyas demandas sólo se podrán satisfacer con un amplio esfuerzo interdisciplinario. Se apela, obviamente, a los especialistas en la teoría y la práctica de la didáctica, en particular, a quienes conocen la teoría del curriculum y a aquellos que han pasado por la prueba de la práctica de la enseñanza inicial.

Habrá que prestarle especial atención al movimiento de "reconceptualización" o movimiento "reconstruccionista" de la didáctica que deriva de las investigaciones más recientes (Pérez Gómez, 1987, 3).

Sólo puedo referirme brevemente a algunas de las variables que se consideran en ese movimiento: el papel del maestro, los contenidos y el contexto.

### *El papel del maestro*

Con respecto al papel que desempeña el maestro en los múltiples intercambios que se producen en el aula, tiene lugar un vuelco significativo: ya no se le atribuye el efecto directo que emana de los rasgos de su personalidad, ni tampoco, simplemente, de su desempeño en el aula, o del manejo del método; tampoco es el espectador o casi espectador que a la coacción opone la no directividad.

Algunos tratadistas consideran actualmente lo que se llama "el pensamiento del profesor" como "un conjunto de procesos que pasan por su mente cuando organiza, dirige y desarrolla su comportamiento" (Pérez Gómez, 1987, 11). Sería el factor determinante del "vínculo entre la teoría y la práctica" (Pérez Gómez, 1987).

En el caso del maestro, también se trata de ir más allá de los comportamientos observables para descubrir los procesos reales de interacción. Ya no se trata de conocer solamente el procesamiento interno que realiza el alumno sino también de indagar en los procesos cognitivos y no cognitivos del maestro cuando planifica y toma decisiones en el momento preactivo de la clase o cuando interviene y toma decisiones en el momento interactivo de la lección.

Numerosas y diversas investigaciones se realizan, también en la Argentina, para descubrir las variadas influencias que actúan sobre el maestro. Por ejemplo, Telma Barreiro ha diseñado un esquema de los niveles del accionar docente en el que se consi-

dera un **nivel manifiesto** o explícito de las conductas observables, un **nivel subyacente** o implícito que comprende el bagaje técnico, los supuestos, creencias y valores, las vivencias de su propio papel (simpatía, rechazo, miedo, . . .) y, por fin, el **nivel oculto** que pertenece a los rasgos más profundos de su personalidad (Barreiro, 1988). De tal manera que, si bien el alumno realiza el aprendizaje por sus propios medios a veces anulando y otras potenciando las influencias del maestro, no es ajeno a los procesos que éste desencadena. Cuando el maestro define los objetivos, distribuye en secuencias los contenidos en el momento preactivo y atiende a la clase o a los grupos en el momento interactivo, enjuiciando y tomando decisiones espontáneas, se halla implicado en todos sus niveles de interacción.

Muchos argumentos pueden agregarse para demostrar que el maestro es o puede ser "un poderoso agente" (Joyce, citado por Pérez Gómez, 1987) que determina el flujo de estímulos que rodean al alumno. Interviene o debe intervenir en el proyecto curricular, organiza y define el ritmo de los procesos de la instrucción, tiene a su cargo la delicada tarea de la evaluación.

Por todo esto la enseñanza debe estar garantizada por una formación docente que no sólo atienda a los procesos internos del aprendizaje del alumno o del conocimiento epistemológico de la materia que enseña, sino también al desarrollo de conceptos y teorías relativas a la enseñanza y habilidades para la instrucción.

La formación del docente con una sólida preparación pedagógica es una prioridad de la política educacional. Y, si se quieren producir cambios en el sistema, es aún más urgente la capacitación de los docentes que están en servicio. Generalmente concepciones superadas por la investigación y la práctica subyacen en ellos. Algunos actúan como técnicos que aplican recetas. Otros, por ausencia o deformación de su bagaje conceptual, muchas veces reproducen prácticas obsoletas y, otras veces, en nombre de teorías modernas, recaen en el tratamiento ingenuo de la enseñanza inicial practicando empíricamente, sin saberlo, métodos condenados, ya que la experiencia del aula ha demostrado que perjudican la comprensión.

## *Los contenidos*

Con respecto a los contenidos, se reconoce que cuando se hace hincapié en los procesos del aprendizaje, como ocurre con los modelos psicologistas, se los margina cayendo en una especie de "pedagogía vacía de contenidos culturales" (Gimeno Sacristán, 1988, 34).

También puede ocurrir, como en el caso de la lectoescritura, que diferentes concepciones del proceso den lugar a posturas diversas con respecto al contenido. Así podrían analizarse dos posiciones opuestas. Según una de ellas, nuestra sociedad letrada promueve la alfabetización tanto como la sociedad verbal promueve el habla. Los niños se alfabetizarían por sí solos, así como caminan y hablan sin que un maestro les enseñe a caminar y a hablar. Se trata de sumergir a los niños en un mundo de lenguaje gráfico en el cual, gracias a su competencia lingüística innata, por los mismos mecanismos que utiliza para construir el lenguaje oral, aprendería por sí solo a leer y escribir. En ese caso, los contenidos curriculares no parecen necesarios (Fels, 1988).

En una posición opuesta, el lenguaje escrito se construye y se comprende a partir del lenguaje oral. Entre otras concepciones elegimos la clásica de Vigotsky (1979), quien estaba especialmente interesado en la significación y para quien el rasgo fundamental que caracteriza la evolución de la escritura sería una secuencia en la transformación de sus simbolismos. Esa secuencia pasaría por tres etapas. En la primera, la palabra escrita aparece como símbolo directo o de primer orden, porque representa las cosas o acciones; el significante-escritura está directamente vinculado con la cosa o acción. La segunda etapa sería de simbolismo indirecto o de segundo orden porque representa al lenguaje hablado que, a su vez, representa el significado de las cosas y actúa como eslabón intermedio entre ese significado y la escritura. Por fin, en una tercera etapa, se produce una inversión por la cual el lenguaje escrito regresa desde el simbolismo de segundo orden al simbolismo de primer orden. El lenguaje hablado desaparece como eslabón intermedio y la escritura "se convierte en símbolo directo que se percibe del mismo modo que el lenguaje hablado".

Este pasaje presenta dificultades pero se produce en un tiempo breve. Para comprender cómo se produce este último tránsito, hay que abandonar, según las palabras de Vigotsky, "una visión ingenua del desarrollo, como un proceso evolutivo que no acarrea más que una evolución gradual de pequeños cambios" (Vigotsky, 1979, 161).

Sobre la base de estos antecedentes, enriquecidos por muchos autores, entre ellos los del "linguistic awareness", se pueden reconocer contenidos motivacionales, lingüísticos, cognitivos y funcionales. Estos contenidos dan lugar a actividades que favorecen en el niño una acumulación de experiencias y conocimientos que, unidos a la "necesidad de leer y escribir como un hecho importante para su vida", dan lugar al salto dialéctico que le permite acceder a los contextos de las unidades significativas más amplias de los diferentes tipos de discurso.

Estas actividades no se diferencian como ejes curriculares sino que conservan la cohesión entre ellas y mantienen igualmente una continuidad cognitiva con la lectura y la escritura de contextos. En esas actividades, desde muy temprano, intervienen, tácitamente o no, los métodos basados en unidades de significación que responden a las estrategias de los niños y especialmente a las experiencias del lenguaje basadas en sus propias vivencias. Se satisfacen los principios de la teoría del esquema ya que en la comprensión del texto intervienen las experiencias y los conocimientos adquiridos que generan sus hipótesis y anticipaciones (Carbone, Braslavsky, Fernández, 1985-1986, Módulo 6).

## *La situación educativa*

Uno de los conceptos básicos de la reconceptualización de la didáctica es que los hechos educativos sólo pueden comprenderse a través de las influencias recíprocas que se establecen entre sus protagonistas en el contexto de la situación educativa del aula.

A partir de 1975 comienza a desarrollarse el paradigma "ecológico" que toma como centro de reflexión e investigación la vida del aula y sus intercam-

bios socioculturales. Con distintas metodologías cualitativas y con una perspectiva holística analiza todas las variables, situacionales, experienciales, comunicativas, que intervienen en la red de transacciones y reacciones que constituyen la vida compleja, visible o encubierta del aula, como un "sistema vivo" cuyos elementos se definen en función del intercambio. En algunos modelos se sostiene que el aprendizaje es el resultado de las negociaciones entre profesores y alumnos acerca de los significados, más que el resultado de la capacidad intelectual o motivacional del alumno.

La multiplicidad de variables implicadas en el intercambio autoriza a los diversos creadores de modelos ecológicos a destacar las diferencias entre el aula y el laboratorio, porque el aprendizaje en el aula es "mucho más complejo que el que deriva de las experiencias del laboratorio" (Pérez Gómez, 1985, 133). En estos modelos, la metodología se basa en la investigación participativa que implica a los maestros como parte activa, pero persigue variables que no existen en el laboratorio. Como ocurre en otras áreas del conocimiento, ciertas conclusiones que se obtienen en el laboratorio no son transferibles a la realidad que, en este caso, es el aula sumergida en las dimensiones del sistema escolar y de sus condicionantes sociales, culturales y políticos.

Aún reconociendo la importancia de los modelos ecológicos y de sus análisis minuciosos y profundos, esos modelos pueden considerarse insuficientes ya que el aula no es una entidad aislada en sí misma. Hace bastante tiempo, Mialaret (1977,33) decía que la situación educativa del aula "se encuentra en el interior de una serie de envolturas invisibles" que corresponden a "las condiciones generales de la institución escolar", "a las condiciones locales de las instituciones educativas" y a "las condiciones propias de la relación educativa". Cada una de esas condiciones está integrada por una serie de factores que comprenden la sociedad o tipo de sociedad, el sistema educativo y sus estructuras, las orientaciones curriculares, el sistema de profesores y su reclutamiento, el micromedio en que se encuentra el establecimiento, el propio establecimiento y sus características, sus equipos técnicos y de profesores.

Los paradigmas ecológicos tienen el mérito de desentrañar componentes manifiestos ocultos que se generan en el sistema de intercambios, con lo que demuestran que la relación educativa ya no se limita al vínculo de dos individuos aislados. Pero, en el contexto mayor en el que se incluye el aula, esa relación participa en el hecho complejo de la transmisión y apropiación de la experiencia social según programas preparados por organismos que interpretan los proyectos políticos de una sociedad o de un grupo o grupos sociales determinados. Así parece que se podría sustituir la clásica fórmula de la relación individual docente-alumno por la de dos sujetos plurales, uno que enseña y el otro que aprende.

En vista de ese gran complejo caben algunas reflexiones sobre la alfabetización. Si bien se legitiman los desvelos de quienes desarrollan los conocimientos sobre los procesos psicológicos y lingüísticos subyacentes en la lectoescritura inicial, corresponde profundizar el estudio de variables individuales, culturales, sociales y escolares cuyos mecanismos más profundos aún permanecen desconocidos. Así, por ejemplo, parece urgente estudiar cualitativamente los conocimientos extraescolares y preescolares que traen a la escuela los niños de las poblaciones rurales y urbano-marginales de América Latina, que son las que más aportan a las cifras de desertores y repitentes. Falta conocer las causas más profundas de las diferencias entre los niños que, a juzgar por las conclusiones de las conocidas investigaciones antropológicas de Bruner y otros (Bruner, 1987), dependen de factores culturales y sociales que actúan desde los primeros aprendizajes del bebé en la relación con su madre y con su medio. El desconocimiento de las diferencias entre los niños de diversos orígenes, ya sea por el maestro o el sistema, es, sin duda, parte de la explicación de la incompetencia de la escuela.

## *Superar la incompetencia de la escuela*

La investigación en el gabinete y en el aula y la práctica educativa en la clase deben contribuir para redimir a la escuela de sus incompetencias. Todos los factores que se engranan en las envolturas que rodean al aula deben moverse con el impulso de una política de lectura que se manifieste en la vida social, en el sistema escolar, en los desarrollos curriculares, en la formación y capacitación docente, en el micromedio que rodea a la escuela y en la escuela misma, en las interrelaciones complejas del aula y en la clase de lectoescritura. Los especialistas en psicología, lingüística, antropología, pedagogía y especialmente en didáctica deben relacionarse para elaborar en común el paradigma didáctico de la lectoescritura.

---

**Notas bibliográficas**


Barreiro, Telma (1988) Los grupos de reflexión, encuentro y crecimiento (GREC). **Revista Argentina de Educación**. Buenos Aires: AGCE, N° 11.

Borzone de Manrique, A. y Gramigna, S. (1987) **Iniciación a la lectoescritura**. Buenos Aires: El Ateneo.

Braslavsky, B.P. de (1982) Conocimientos lingüísticos para el aprendizaje de la lectura. **Lectura y Vida**, Año 3, N° 3.

Braslavsky, B.P. de (1985) El método: ¿panacea, negación o pedagogía?. **Lectura y Vida**, Año 6, N° 4, diciembre.

Bruner, J. (1969) **Hacia una teoría de la instrucción**. México: UTHEA.

Bruner, J. (1987) **La importancia de la educación** Buenos Aires: Paidós.

Carbone, G.; Braslavsky, B.; Fernández, S. (1985-1986) **La lectoescritura inicial en una escuela para la democracia**. Módulo 6. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

Coll, César (1986) Las aportaciones de la psicología a la educación. El caso de la teoría genética y los aprendizajes escolares. En Gómez Palacio, M. **Psicología genética y educación**. México: SEP-OEA. Dirección General de Educación Especial.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI, pág. 45.





BEST COPY AVAILABLE

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1981) La comprensión del sistema de escritura. Construcciones originales del niño e información especifica de los adultos. **Lectura y Vida**, Año II, N° 1, marzo.

Ferreiro, E. (1983) Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar. **Lectura y Vida**, Año 4, N° 2, junio.

Felds, M.V. (1988) Talking and writing: Explaning the Whole Language approach to parents. **The Reading Teacher**, N° 9.

Gimeno Sacristán, J. (1985). **Teoria de la enseñanza y desarrollo del curriculum**. Madrid: Anaya, pág. 104.

Gimeno Sacristán, J. (1988) **El curriculum: Una reflexión sobre la práctica**. Madrid: Morata.

Goodman, Y. (1986) El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños. **Técnicas de Lectoescritura**. Venezuela: Instituto Universitario de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Los dos caminos.

Lundberg, Frost y Petersen (1988) Efectos de un programa extensivo para estimular la conciencia fonológica en niños preescolares. **Reading Research Quarterly**. N° 3.

Mattingly, I.G. (1979) Reading, linguistic awareness and language acquisition. Seminario Internacional sobre "Linguistic awareness and learn to read", junio 26-30.

Mialaret, G. (1977) **Ciencias de la Educación**. Barcelona: Oikos-Tau.

Pérez Gómez, A. (1985) Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. **La enseñanza: su teoria y su práctica**, Madrid: AKAR Editor.

Pérez Gómez, A. (1987) El pensamiento del profesor, vinculo entre teoría y práctica. **Revista de Educación**, N° 284.

Rama, G.W. (1980) **Educación y Sociedad en América Latina y el Caribe**. Introducción. Chile: Unesco-Cepal-Pnud-Unicef.

Steinhaus, L. (1984) **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Morata.

Unesco (1988) Consulta Técnica Regional Preparatoria del Año Internacional de la Alfabetización. 22-26 de mayo. Recomendaciones. Grupo III. Cuba.

Vigotsky, L.S. (1979) **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. La prehistoria del lenguaje escrito. Madrid: Grijalbo, 1979.

# LOS LIBROS PREDECIBLES: CARACTERISTICAS Y APLICACION

MABEL CONDEMARIN

*Especialista en lectura y problemas de aprendizaje. Profesora de la Universidad Católica de Chile.*

La utilización de los libros predecibles apoya el valor del uso de la literatura en el aprendizaje de la lectura y de las otras artes del lenguaje. Se denominan así porque los alumnos rápidamente comienzan a anticipar lo que el autor va a decir y la manera cómo lo va a decir. Apenas el maestro lee unas pocas páginas o incluso unas líneas los niños dicen en voz alta, recitan o cantan el contenido, gracias al empleo de patrones repetitivos del lenguaje o a la presentación de hechos sucesivos o acumulativos.

Los libros predecibles son especialmente efectivos en la etapa de prelectura y en la lectura inicial. También pueden ser utilizados con éxito por los alumnos con dificultades en lectura y por los adolescentes.

En el nivel preescolar, la investigación apoya la creencia de que un porcentaje estimable de niños puede leer naturalmente y sin instrucción formal a través de un programa de artes del lenguaje basado en la literatura (Durkin, 1966).

Cuando los padres u otros familiares leen en voz alta a los niños, éstos van siguiendo visualmente las líneas, aparean las palabras habladas con las palabras escritas, ayudan a dar vuelta las páginas, leen en voz alta los patrones de lenguaje familiares y piden que les lean, una y otra vez, sus selecciones favoritas. Después, los niños recuerdan exactamente lo que dicen las líneas y "juegan a leer" en voz alta ante sus padres o sus amigos.

Esta inmersión "holística" en la lectura va imprimiendo en la memoria de largo término de los niños vocabulario de lectura, estructuras sintácticas y macroestructuras narrativas (Mandler y Johnson, 1977).

El poder de la predictibilidad también es aplicable a los alumnos con dificultades en lectura y a los adolescentes (12 a 15 años). La predictibilidad aplicada a los adolescentes, refleja sus intereses y sus niveles de lenguaje más avanzados y les proporciona una fuente progresiva de buenos contenidos de lectura. Los jóvenes lectores en la medida en que han acumulado experiencias desean leer libros que reflejen su desarrollo, y consideran innecesario el apoyo de historias con patrones repetitivos o acumulativos porque estiman que esos materiales son "infantiles".

Los libros predecibles, al igual que los libros "parlantes" (acompañados de una cassette) o los registros de experiencias, constituyen un material complementario para el aprendizaje de la lectura desde la educación preescolar hasta la enseñanza secundaria. La importancia de este tipo de materiales queda en evidencia a la luz del modelo psicolingüístico que sugiere que los niños aprenden a leer el lenguaje escrito cuando descubren su funcionalidad y significado (Goodman, 1976; Smith, 1971 y 1979).

La observación directa de la enseñanza tanto de la lectura inicial como de la lectura correctiva y remedial en nuestra realidad latinoamericana, pone en evidencia que la enseñanza de destrezas aisladas constituye el modelo más utilizado. Esto se traduce en enseñar el alfabeto, vocabulario visual y fónico, sílabas, desinencias verbales, oraciones, con el apoyo generalmente de un solo libro, a veces denominado "silabario".

Sin duda alguna, esta práctica tiene el valor de desarrollar la conciencia metalingüística del niño frente a los elementos constitutivos del lenguaje escrito, y de destacar la eficiencia del maestro para enseñar a decodificar; pero, si estas destrezas se desenvuelven en forma aislada y sin la necesaria práctica, pasan a constituir para el niño una rutina carente de significado y funcionalidad que retarda el momento mágico de leer en forma independiente. Por el contrario, el acceso del niño a lecturas predecibles desde sus primeros pasos en el aprendizaje de la lectura, le proporciona una inmersión en textos significativos que le permiten practicar lúdicamente la lectura. En esta forma se concreta la recomendacion de Smith (1974) en cuanto a "aprender a leer leyendo".

La predicción juega un rol vital en la comprensión de la lectura. Smith (1979, p. 85) la describe en términos de "tener la oportunidad de apostar a favor de la alternativa más probable". La predicción aparece incluida dentro de un círculo constituido por tres pasos: muestreo ("*sampling*"), predicción y confirmación (Goodman, 1976). En el primer paso —muestreo— los niños seleccionan la información sintáctica, semántica y grafofónica más útil para realizar una predicción, excluyendo las otras alternativas. En el segundo paso —predicción— hipotetizan el significado más probable sobre la base de la información seleccionada durante el muestreo. Durante el tercer paso —confirmación— se preguntan si sus hipótesis hacen sentido con la retroalimentación recibida a partir del texto, lo que les permite aceptar o rechazar sus hipótesis iniciales. Este círculo de tres pasos se repite a medida en que los niños leen, dando como resultado la comprensión lectora.

**Caracteristicas de los libros predecibles**

**1. Para lectura inicial y niños con dificultades en lectura**

Los libros predecibles para ser usados en la iniciación de la lectura o con los niños disléxicos, pueden poseer una o más de las siguientes características (Cf. Rhodes, 1981 y Condemarín, 1990).

• Utilizan textos con un patrón repetitivo que es rápidamente captado por los alumnos. "El burro enfermo" constituye un ejemplo de esta característica.

A mi burro, a mi burro
le duele la cabeza.
El médico le ha dado
jarabe de frambuesas
y gotas de limón.
A mi burro, a mi burro
le duele la garganta.
El médico le ha puesto
una corbata blanca
y gotas de limón.

• Se basan en la "cultura oral" que posee el niño y que se traduce en poemas, rimas, juegos lingüísticos, adivinanzas, rondas y cantos que él emplea naturalmente en sus variadas interacciones comunicativas.

• Utilizan textos con patrones repetitivos acumulativos. El cuento de "La Tenquita" constituye un ejemplo de ambas características. La "tenquita" es un pájaro chileno; pero, cuando esta narración tradicional es contada en otras culturas, generalmente adopta el nombre de un pajarillo conocido en ellas.

"Para saber y contar y contar para aprender.
Esta era una Tenquita que tenía unos tenquitos muy lindos, que acababan de salir del huevo.

Una mañanita salió a buscarles qué comer, y como era invierno y había caído mucha nieve, a la Tenquita se le heló una patita.

Al verse coja, la avecita se afligió mucho y llorando, le dijo a la Nieve:
—Nieve, ¿por qué eres tan mala que me quemaste la patita a mí?
Y la Nieve le contestó:
—Más malo es el Sol que me derrite a mí.
Entonces la Tenquita se fue donde el Sol, y le dijo:
—Sol, ¿por qué eres tan malo que derrites a la Nieve y la Nieve me quema la patita a mí?
Y el sol le respondió:
—Más malo es el Nublado que me tapa a mí.
Se fue la Tenquita a ver a Nublado, y le dijo:
—Nublado, ¿por qué eres tan malo que tapas el Sol, el sol derrite a la Nieve y la Nieve me quema la patita a mí?"

"La gallinita roja y el grano de trigo" y "El enorme nabo" de Tolstoy también constituyen buenos ejemplos de empleo de patrones reiterativos.

"Un día, la gallinita roja
encontró unos granos de trigo
—¿Quién plantará el trigo?, preguntó.
—Yo, nunca —dijo el gato.
—Yo, jamás —dijo el perro.
—Muy bien —dijo la gallinita roja—.

Entonces, yo lo haré.
Y plantó sus granos de trigo.

Al cabo de cierto tiempo
los granos crecieron y maduraron.
—¿Quién cortará el trigo?
—Preguntó la gallinita roja.
—Yo, no —dijo el pato.
—Yo, nunca —dijo el gato.
—Yo jamás —dijo el perro.
—Muy bien —dijo la gallinita roja—.
Entonces, yo lo haré.
Y cortó el trigo..."

• Se apoyan en la correspondencia entre las ilustraciones y el contenido. En el ejemplo:

"A la una mi fortuna.
A las dos mi reloj.
A las tres voy en tren.
A las cuatro, mi retrato."

Se ilustra cada denominación como "reloj", "tren" o "retrato" para facilitar la lectura fluida del verso. En este mismo ejemplo, la predicción también se facilita gracias a la existencia de la rima y el ritmo del lenguaje.

• Usan secuencias de presentación tales como las dadas por el alfabeto, las horas, los días de la semana, los meses del año, las estaciones, los números ordinales y cardinales, etc.

A la una, mi fortuna.
A las dos, mi reloj.
A las tres, voy en tren.
A las cuatro, mi retrato.

.....

Lunes, martes,
miércoles tres,
jueves, viernes,
sábado, seis y domingo, siete.

.....

• Se basan en contenidos familiares para el niño. Seguramente, él puede predecir las palabras del lobo en el cuento de Caperucita Roja o la secuencia con que los tres Cerditos realizan la construcción de su casita con materiales progresivamente más sólidos, cuando el lobo los amenaza.

A partir de esta característica todo texto narrativo que haya sido leído al niño en forma repetida (Samuels, 1979) se transforma en una lectura predecible. Durkin (1966) observo que en los hogares donde se les lee tempranamente a los niños éstos pasan por una etapa previa a la lectura independiente en la que "juegan" a leer los textos que los padres le han leído repetidamente.

En razón de la familiaridad, los niños también leerán fácilmente, rimas, aliteraciones, canciones, poesías y avisos publicitarios conocidos. Es importante destacar que lo familiar y conocido para un lector que se inicia, no debe significar rutina y monotonía; el pequeño lector normalmente tiene humor, fantasía, imaginación, capacidad de juicio, apreciación estética; cualidades todas que deben ser reforzadas a través de la inmersión temprana en la literatura.

Todas estas características hacen que los libros predecibles sean diferentes de los textos típicos de primer y segundo grado. La lectura fluye con naturalidad porque tanto el vocabulario y la sintaxis empleados, como la estructura del contenido conceptual de los libros predecibles reflejan el mundo interno del niño y su lenguaje, y permiten también que los lectores utilicen su conocimiento intuitivo acerca de las estructuras narrativas en el caso de los cuentos tradicionales (Mandler y Johnson, 1977).

**2. Para adolescentes**

Entre los libros predecibles destinados a estudiantes de doce a quince años (Atwell, 1985) están los libros sobre la vida diaria, las historias basadas en el cine, los libros seriados, los libros pertenecientes a un género, los que incorporan al lector, etc.

**Libros sobre la vida diaria**: Los libros que reflejan las experiencias, las preocupaciones o las decisiones de los adolescentes son altamente predecibles. Incluyen como tópicos las relaciones con los padres u otros adultos, avenencias o desavenencias con los hermanos, aceptación dentro del grupo de pares o implicancias del crecimiento o desarrollo. El éxito de Ana Frank entre los adolescentes con su **Diario de vida** se puede explicar por la identificación que experimentan los jóvenes lectores con la evolución de los sentimientos y penurias de la protagonista.

**Historias basadas en la TV o en el cine**: Los libros basados en temas popularizados a través de la TV o del cine constituyen otro tipo de material predecible. En el pasado los educadores no consideraban conveniente que los estudiantes leyeran este tipo de libros porque pensaban que no podían comprobar que el libro hubiera sido realmente entendido. Bleich (1980) encontró, sin embargo, que los lectores elegían esos libros por su carácter predecible y que su experiencia en el tema constituía una buena motivación para leerlos.

**Libros seriados**: Muchos lectores juveniles se comprometen en la lectura de series que narran las aventuras de su personaje favorito. En la medida en que el lector se familiariza con un conjunto de personajes, su ambiente, sus vidas y sus problemas, otros libros sobre ellos adquieren el carácter de predecibles.

La lectura de series es tan popular entre los adolescentes que prácticamente caracterizan una etapa del desarrollo de su competencia con el lenguaje escrito. Los buenos lectores adultos generalmente informan acerca de una etapa de inmersión en la lectura y relectura de narraciones sobre su héroe favorito. Ese grato recuerdo explica cómo la fascinación que ejerce por ejemplo el **Papelucho** de Marcela Paz pasa de una a otra generación.

**Libros pertenecientes a un género**: Mientras un estudiante va leyendo, descubre que algunas lecturas pueden agruparse bajo un denominador común. Los lectores que se autoclasifican como aficionados a la ciencia ficción o a las novelas de misterio o a las novelas policiales, han descubierto por sí mismos que esos textos narrativos tienen un patrón común que no sólo le da sentido a la historia mientras está siendo leída, sino que le anticipa el tipo de libro que leerán a continuación. Un joven que ha disfrutado de una novela de misterio tiene muchas probabilidades de disfrutar de otra, a causa de sus elementos estructurales comunes.

**Libros que incorporan al lector**: Muchos libros juveniles se elaboran sobre la base de formatos que desafían al lector a predecir los sucesos. La popular serie **Elija su propia aventura** es un ejemplo típico. En ella el lector crea el argumento seleccionando opciones a lo largo del libro en los puntos de decisión. Aunque se advierte al comienzo que el lector no debe releer las alternativas, es difícil para él cumplir la advertencia y llega a ser un juego de ingenio adivinar

la vía que conduce a la victoria. Otro libro popular dentro de este tipo es el de mini-misterio (Avallone, 1978). Estos libros cuentan con unas breves viñetas de delitos que son solucionados sorpresivamente por un super-detective. Se invita al lector a buscar y juntar las claves para solucionar el misterio de modo tal de comparar su habilidad con la habilidad del detective. La solución, dada en una sección separada, sólo puede ser leída cuando el lector ha extraído sus propias conclusiones. Los misterios varían en extensión, desde un minuto de lectura hasta pasajes más largos, y proporcionan un amplio rango de habilidades.

**Algunas aplicaciones de los libros predecibles**

Los libros predecibles pueden emplearse para la enseñanza del vocabulario visual, como recurso para la escritura, en el uso del círculo predictivo y en las lecturas compartidas.

**Enseñanza de vocabulario visual**

Bridge y Burton (1982) demostraron la efectividad de enseñar vocabulario visual a los lectores principiantes a través de lecturas predecibles que empleen patrones repetitivos, acumulativos o estructurados de lenguaje. Aunque los pequeños alumnos sólo "juegan a leer", las repetidas oportunidades de reconocimientos de palabras de alta frecuencia dentro de contextos significativos los ayuda a desarrollar un vocabulario visual que podrá ser prontamente reconocido en otros contextos.

Bridge, Winograd y Haley (1983) para enseñar vocabulario visual a través de las lecturas predecibles proponen una estrategia basada en la siguiente pauta:
1) El educador lee el libro al grupo en voz alta. Luego lo relee e invita a los niños a predecir lo que viene a continuación. Los niños se turnan para leer el libro en coro o en forma individual. Se leen los textos a partir de su escritura en una tarjeta, sin el apoyo de las claves dadas por las ilustraciones.
2) Los niños junto con el educador leen la historia impresa en la tarjeta. Luego el maestro les proporciona tiras con las palabras de cada línea y ellos las colocan donde corresponde. A continuación les da tarjetas con palabras aisladas que deben colocar, secuencialmente, en su lugar correcto.
3) Los alumnos leen en coro la historia completa a partir de la tarjeta. El maestro coloca en la parte de abajo de la tarjeta las palabras en forma desordenada. Los alumnos las parean secuencialmente sobre la tarjeta que contiene la lectura completa.

Este procedimiento es sugerido por los autores para evitar la simple memorización, aspecto que generalmente se critica en el uso de los materiales predecibles. Se recomiendan los pasos que implican parear líneas y palabras para asegurarse que los niños ponen atención a las características grafofónicas de las palabras inidividuales. Por supuesto, estos pasos sólo deben emplearse después que los niños han escuchado y leído el texto varias veces dentro del contexto predecible. Los niños tienen el apoyo sintáctico y semántico del texto completo cuando los parean con las tiras y con las palabras. De este manera siempre tienen como sustrato para el recuerdo los agrupamientos significativos de como "suena" el lenguaje natural, aun cuando su atención sólo esté dirigida hacia la discriminación de los rasgos distintivos de las palabras individuales.

Los libros predecibles basados en rima o aliteración ayudan a los niños a aprender familias de palabras que contienen comienzos, finales o sílabas similares. Las actividades de lectura o escritura que se focalizan en este tipo de libro predecible inducen a los alumnos a descubrir algunas de las reglas de la correspondencia letra-sonido y a reconocer palabras no familiares por analogía con palabras similares conocidas, hecho que constituye una importante estrategia de reconocimiento de palabras (Smith, 1979).

Dado que los libros predecibles están hechos en secuencias comúnmente conocidas, ellos proporcionan oportunidades para leer y escribir sobre esas secuencias aumentando así el conocimiento del niño sobre un tipo de información considerada básica en la vida comunitaria. Otros contenidos predecibles basados en categorías familiares (animales, colores, alimentos, etc.) o temas cotidianos (ir al circo, visitar una hacienda, hacer un recorrido por la plaza de juegos) facilitan la adquisición y la organización de conceptos y vocabulario relacionado con dichos tópicos.

**Un recurso para la escritura**

Los libros predecibles también constituyen un recurso para la escritura (Allen y Allen, 1982; Condemarin y Chadwick, 1988; Rhodes, 1981). Cuando se ayuda a los niños a descubrir y analizar los patrones subyacentes a estos libros, ellos pueden improvisar creativamente sobre la base de estos patrones cambiando el tema y seleccionando palabras y frases relacionadas que les permitan crear un nuevo poema, juego, ronda o historia. Estos patrones sirven de estructura para apoyar las ideas propias y les dan confianza para expresarse a través de la escritura creativa. A partir de estos "préstamos a la literatura" los niños pueden llegar progresivamente a expresarse en forma original.

En esta forma holística y lúdica los alumnos adquieren intuitivamente muchos conceptos relacionados con las convenciones del lenguaje escrito (ortografía, signos de expresión y pausa, diagramación) que enseñados en forma aislada constituyen por lo general una rutina carente de significación y funcionalidad.

**Utilización del círculo predictivo**

Tompkins y Webeler (1983) sugieren utilizar los libros predecibles para ayudar a los niños a usar el círculo predictivo ya descrito más arriba, mediante una adaptación de las preguntas formuladas en las **Actividades dirigidas de lectura-pensamiento** de Stauffer (1980). Ambas autoras sugieren los siguientes pasos que pueden ser aplicados cuando se lee en voz alta ante un grupo de niños o cuando se ayuda a un alumno a leer individualmente.

1) Leer el título, mostrar la ilustración de la cubierta del libro y preguntar: ¿De qué tratará este libro? Estimular a los niños a utilizar las palabras del título y la ilustración de la cubierta como claves para efectuar sus predicciones.

2) Comenzar la lectura del libro y continuarla a través del primer y segundo patrón de repeticiones. En cuanto los niños tengan suficiente cantidad de información, detener la lectura y hacerles una o más de las siguientes preguntas para estimularlos a hacer predicciones. ¿Qué pasará a continuación? ¿Qué estará pasando ahora? ¿Qué irá a pasar? ¿Qué va a hacer o decir el personaje?

3) Después que los alumnos hayan realizado sus predicciones, pedirles que expliquen por qué las hicieron, utilizando una o más de las siguientes preguntas: ¿Por qué pensaron que eso iba a suceder? ¿Por qué piensan que eso es una buena idea? ¿Por qué creen que el personaje va a decir (o a actuar) así? El propósito de estas preguntas es ayudar a los niños a darse cuenta de que están basando sus predicciones en los patrones repetitivos empleados en el libro.

4) Leer el próximo conjunto de patrones repetitivos para capacitar a los alumnos a confirmar o a rechazar sus predicciones.

5) Continuar leyendo y hacer que los niños repitan los pasos 2, 3, y 4. Cuando los niños leen individualmente, estimularlos a utilizar el círculo predictivo. Controlar sus predicciones cuando ellos lean los próximos conjuntos de patrones repetitivos. Apoyar sus intentos de terminar el libro aunque sus palabras no sean las exactas. Los lectores principiantes a menudo cometen discrepancias ("*miscues*") cuando leen el texto basándose en el significado.

**Estrategia de lectura compartida**

Heald-Taylor (1987) sugiere una estrategia de lectura compartida basada en los libros predecibles que consta de tres pasos: leer en voz alta, confeccionar libros de gran tamaño y hacer lecturas compartidas guiadas. La estrategia se utiliza dentro de un programa de artes del lenguaje y es aplicable desde el jardín infantil hasta el segundo grado. La autora incluye actividades interpretativas que no comentamos en este artículo.

• **Leer en voz alta**

Es propósito de las sesiones de lectura en voz alta entretener a los niños simultáneamente con hacerlos tomar conciencia de la estructura o composición de la historia, el género literario, el autor y otras convenciones relativas al texto. Estas son algunas sugerencias:

1) **Criterio de selección**. Leer selecciones que le gusten al educador para contagiar a los niños con su entusiasmo. Elegir historias que reflejen tanto el nivel conceptual como los intereses de los pequeños alumnos. Cada historia puede ser leída como una unidad o bien como parte de un tema. Mantener contacto regular con una buena biblioteca o librería para estar al día de las novedades en el campo de la literatura infantil.

2) **Comentarios previos a la lectura**. Sostener el libro de manera que los niños puedan mirar la cubierta. Preguntarles: ¿Cuál es el título de este libro? ¿Pueden mostrarlo? ¿Dónde está escrito el nombre del autor? ¿Cuál es su nombre? ¿Qué opinan de la ilustración de la cubierta? ¿Sobre qué tema trata el libro? ¿Por qué creen eso?

3) **Lectura del texto**. Leer la historia en voz alta sosteniendo el libro de manera que los niños puedan seguir visualmente las líneas impresas y las ilustraciones. En nivel del jardín infantil ir mostrando con el dedo cada una de las palabras para indicar la dirección izquierda a derecha y parear las palabras escuchadas con las impresas.

4) **Participación**. Estimular a los niños a participar en la lectura repitiendo simultáneamente las palabras rimadas, los patrones acumulativos o repetitivos, cantando, palmeando los ritmos, moviendo el cuerpo, haciendo hablar simultáneamente a un títere o colocando los personajes sobre un franelógrafo.

5) **Predicción**. Después de leer unas pocas páginas detenerse y preguntarle a los niños: ¿Qué piensan qué va a suceder a continuación? ¿De cuántas maneras podrían terminar esta historia?

6) **Comprensión**. Una vez que se termina de leer la historia hacer preguntas como las siguientes: ¿Qué pensaron sobre la historia? ¿Qué fue lo que más les gustó? ¿Qué cosas no les gustaron? ¿Se presentó un problema en la historia? ¿Cómo se solucionó? ¿Podría haberse solucionado de otra manera? ¿Podrían sugerir otro final? ¿Les ha sucedido alguna vez algo semejante? ¿Cómo se las habrá arreglado el autor para mostrarnos a estos personajes, para hacernos sentir las emociones y para hacernos imaginar que eso realmente pudo haber sucedido?

7) **Evaluar la historia**. Pedir a los estudiantes que evalúen la historia calificándola como "excelente" (todos la disfrutarían), "muy buena" (le gustaría a la mayoría), "buena"(si alguien está interesado en el tema o género o estilo), o "mala" (no recomendable). Estimular a los estudiantes a dar las razones de sus calificaciones.

8) **Escuchar grabaciones**. Invitar a los alumnos a grabar sus historias favoritas y estimularlos a usar efectos sonoros, fondo musical y voces dramáticas. Pedirles que lean los libros al mismo tiempo que escuchan la grabación.

**Confeccionnar libros de gran tamaño**

Heald-Taylor recomienda utilizar con los lectores principiantes versiones en gran tamaño de las selecciones, para usarlas individualmente, en grupo o con la clase en su totalidad.

1) **Selección**. Confeccionar libros de gran tamaño con las selecciones que los niños han leído en voz alta. El libro puede ser utilizado como una unidad en sí misma o bien se lo puede relacionar con un tema general de lenguaje.

2) **Formato**. Comentar con los estudiantes las distintas posibilidades de formato que puede adoptar el libro: una "réplica del libro" (copia exacta del original), "nuevas ilustraciones" (cuando crean sus propias ilustraciones), "compuesto por los estudiantes" (cuando los alumnos escriben o dictan sus versiones basadas en el original). En el caso en que los estudiantes creen historias originales, escribirlas en la pizarra, en una tarjeta o sobre acetato y transcribirlas después en un formato de gran tamaño.

3) **Preparación del texto**. Escribir con letra imprenta en tamaño grande una o dos oraciones de la historia en la parte superior de una hoja de cartulina o de cartón delgado (30 por 40 cms.) con el fin de que los niños puedan leer fácilmente el texto. Colocar una cubierta que puede ser diseñada y pintada por los mismos niños. Si es necesario colorear selectivamente sustantivos, estribillos o verbos dando un código de color para cada uno. Redactar una página a manera de presentación o de prefacio explicando por qué los estudiantes eligieron las selecciones. Dejar una página destinada al índice.

4) **Dejar un espacio** aproximado de tres cuartos de página debajo del texto escrito **para las ilustraciones**.

5) **Lectura de la selección**. Leer la historia en voz alta e invitar a los alumnos a seguir el ritmo con las palmas, hacer los efectos sonoros con la voz o con instrumentos, hacer gestos o pantomimas correspondientes a personajes y acciones y leer en voz alta simultáneamente con el maestro.

6) **Comentar y realizar las ilustraciones**. Comentar acerca de cómo las ilustraciones pueden ayudar a entender la historia y conversar cómo se visualizan o imaginan los cuadros a medida en que uno lee. Analizar cómo pueden realizarse ilustraciones diferentes a las del libro original. Instarlos a que tomen una decisión final e ilustrar la cubierta. Repartirse las páginas que serán ilustradas sobre la base de elecciones personales. Decidir si la hacen en una página aparte y luego la pegan o si ilustran directamente sobre la página seleccionada. Llevar un registro de las ilustraciones para que en el curso de una semana todos los niños hayan ilustrado por lo menos una página.

7) **Numerar las páginas**. Una vez completadas las ilustraciones, hacer que los niños numeren las páginas a medida que las leen. Los mayores deben hacerlo sin ayuda del maestro.

8) **Página informativa**. Hacer una página informativa con el nombre de los ilustradores, el nombre del autor de la selección original, la editorial y la fecha de la publicación.

9) **Página de comentarios**. Incluir dos o tres páginas extras al final del libro para que los lectores escriban sus comentarios sobre el contenido o sobre las ilustraciones.

10) **Laminar la cubierta**. Laminar la cubierta o protegerla con un plástico adhesivo y colocarle un sobre o bolsillo de cartulina para que los alumnos anoten su nombre y su firma cuando lean el libro o cuando lo lleven a su casa.

11) **Destacar el lomo**. Encuadernar el lomo del libro o bien colocarle un espiral de plástico o de metal.

12) **Rincón de lectura**. Colocar el libro en el estante destinado al rincón de lectura y establecer un horario de lectura creativa.

**Hacer lecturas compartidas guiadas**

Durante este proceso de lectura los alumnos aprenden a compartir las selecciones de lecturas predecibles presentadas en los libros de gran tamaño desde el jardín de infantes hasta el segundo grado. Las recomendaciones son las siguientes:

1) **Lectura de la selección**. Durante el curso de la semana, leer varias veces la selección al unísono con los alumnos mientras se van mostrando las palabras de izquierda a derecha con el puntero. Se pueden considerar algunos procedimientos como los siguientes: estribillo, el educador lee la historia y los estudiantes leen los estribillos; repetición-cloze, el maestro lee las oraciones y omite selectivamente algunas palabras las cuales son proporcionadas por los estudiantes.

**Lectura al unísono**: Los alumnos leen el texto completo al unísono primero con el apoyo del maestro y luego solos en coros o de a dos.

**La lectura independiente**: los estudiantes eligen sus lecturas que ya han sido repasadas y las leen independientemente.

2) **Comprensión**. Se analiza la historia mediante preguntas como: ¿De qué trata la historia? ¿Pueden contarla con sus propias palabras? ¿Qué les gustó o desagradó?, etcétera.

En resumen, los maestros que aprenden a usar libros predecibles como recurso para las actividades de experiencias de lenguaje ayudarán a los lectores principiantes, a los niños con dificultades de aprendizaje y a los adolescentes a desarrollar sentimientos positivos hacia la lectura en voz alta y silenciosa porque ellos proporcionan múltiples oportunidades para adquirir fluidez lectora, vocabulario visual, uso de claves estructurales y para adquirir intuitivamente conceptos relacionados con las convenciones sobre el lenguaje escrito. También proporcionan una base para expandir la escritura creativa.

**Referencias bibliográficas**


Allen, Roach V. y Allen, Claryce (1982) **Language experience activities**. 2a. ed., Boston, Mass: Houghton Mifflin.

Atwell, Margareth A. (1985) Predictable books for adolescent readers. **Journal of Reading**, vol. 29, N° 1, octubre, 18-22.

Avallone, Michael (1978) **Five minutes misteries**. New York, N.Y.: Scholastic.

Bleich, Linda (1980) **A study of psychological and social characteristics of adolescent literature**. Disertación doctoral. Indiana University, Bloomington, Indiana.

Bridge, Connie A.y Burton, Brenda (1982) Teaching sight vocabulary through patterned language materials. En Niles, Jerome A. y Harris, Larry A. (eds.) **New Inquires in Reading Research and Instruction. Thirty-First Yearbook of the National Reading Conference**, 119-23, Washington D.C. National Reading Conference.

Bridge, Connie A.; Winograd, Peter N. y Haley, Darliene (1983) Using predictable materials versus preprimers to teach beginning sight words. **The Reading Teacher**, vol. 36, N° 9 mayo, 884-891.

Condemarín, Mabel (1990) **Juguemos a leer**. Santiago de Chile: Salo.

Condemarín, Mabel y Chadwick, Mariana (1988) **La escritura creativa y formal**. Santiago de Chile: Andrés Bello.

Durkin, Dolores (1966) **Children who read early**. New York, N.Y.: Teachers College Press.

Goodman, Kenneth S. (1976) **Reading: A conversation with Kenneth Goodman**. Glenview, Illinois: Scott y Foresman.

Heald-Taylor, Gail (1987) How to use predictable books for K-2 language arts instruction. **The Reading Teacher**, Vol. 40 N° 7, marzo, 656-661.

Mandler, Jean M. y Johnson, Nancy S. (1977) Remembrance of things parsed: Story structure and recall. **Cognitive Psychology**, vol. 9, enero, 11-51.

Rhodes, Lynn (1981) I can read! Predictible books as resources for reading and writing instruction. **The Reading Teacher**, vol. 34, N° 5, febrero, 511-518.

Samuels, Jay (1979) The method of repeated reading. **The Reading Teacher**, vol. 32, N° 5, febrero, 403-408.

Smith, Frank (1971) **Understanding reading**. Toronto, Ontario: Holt, Rinehart y Winston.

Smith, Frank (1979) **Reading without nonsense**. New York, N.Y.: Teachers College Press.

Stauffer, Russell G. (1980) **The language-experiences approach to the teaching of reading**. 2ª ed., New York, N.Y.: Harper y Row.

Tompkins, Gail E. y Webeler, Marybeth (1983) What will happen next? Using predictable books with young children. **The Reading Teacher**, vol. 36, febrero, 498-502.

# NUEVAS INVESTIGACIONES SOBRE LA ADQUISICION DE LA LENGUA ESCRITA

LILIANA TOLCHINSKY
ANA TEBEROSKY
ANA MARIA KAUFMAN
EMILIA FERREIRO

*Liliana Tolchinsky Landsmann*
*ICE Universidad de Barcelona*

Durante los últimos años me he dedicado a estudiar la adquisición de la escritura y del lenguaje escrito en niños cuya lengua materna es el hebreo. El sistema de escritura hebreo difiere en muchos aspectos de los sistemas de escritura latinos, por lo tanto el análisis de su adquisición es particularmente útil para apreciar la generalidad de ciertos fenómenos evolutivos y la dependencia del proceso de adquisición de sistemas ortográficos o comunidades lingüísticas particulares.

El sistema de escritura hebreo no es diferente sólo por tener letras distintas sino por estar basado en otros principios. Las letras del alfabeto hebreo identifican[1] segmentos consonánticos y cuando aparecen aisladas pueden combinarse con distintas vocales para su lectura. Esto significa que la letra "**bet**", aislada puede leerse como /**ba**/, /**be**/, o /**bi**/. Cuando las letras aparecen formando parte de palabras, el número de combinaciones posibles se restringe debido a una característica estructural de la lengua hebrea. En hebreo las palabras están formadas por un radical triconsonántico y prefijos, sufijos o infijos. El radical consonántico define el campo semántico y los prefijos, sufijos o infijos las marcas

*Sesión temática realizada el 4 de julio de 1989 durante el* ***Segundo Congreso Latinoamericano de Lecto-escritura****. Las contribuciones de Ana Teberosky y Ana María Kaufman aparecieron en* ***Lectura y Vida****, Año 11, N. 2, de junio de 1990; en el próximo número aparecerá la contribución de Emilia Ferreiro, única que resta para completar la sesión temática.*

morfosintácticas: la categoría sintáctica, el tiempo, el género, etc. La ortografía de las desinencias es fija. En una palabra escrita hay mucho más que información fonológica, al "mirarla" sabemos mucho más que su pronunciación. Esta característica no es exclusiva del hebreo; en español, si viéramos la palabra inventada **gondinas**, supondríamos que es un sustantivo y sabríamos que se trata de un femenino plural (información morfosintáctica), además de poder pronunciarla (información fonológica) aun cuando no supiéramos qué quiere decir (información semántica), pero, en hebreo, esta característica es muy generalizada.

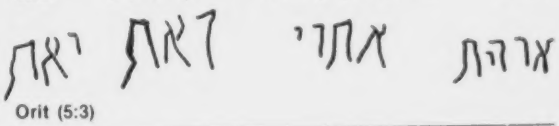
Digamos que la pregunta general que ha orientado mi tarea fue ¿cómo llega un sujeto a saber escribir? Para abordar la pregunta y organizar mínimamente la búsqueda, necesité no sólo definir de qué sujetos se trataría en términos de su inserción social y cultural, sino también cuáles son los aspectos involucrados en "saber escribir". En los trabajos a los cuales me referiré he mantenido estable la caracterización de los sujetos. Se trataba de niños entre tres años y medio y siete años y medio, de clase media baja, que vivían en medios urbanos, con acceso a material escrito, a diversas circunstancias de uso de la escritura y a variedades discursivas.[2] Los aspectos que he ido estudiando han ido variando. Al principio me concentré en la adquisición de las formas gráficas y las reglas de correspondencia fonográficas, es decir, todo lo que tiene que ver con la adquisición de la escritura como sistema notacional. Ultimamente, a partir de 1988, en cambio, me he dedicado a la adquisición del lenguaje que se escribe, es decir, a analizar las expresiones lingüísticas de los niños cuando usan la escritura en diferentes contextos y para diferentes propósitos. En esta sesión me referiré sólo a algunos datos relativos a los primeros trabajos.

Mis trabajos no fueron estrictamente comparativos. No partí de un diseño experimental común observado y analizado en diferentes lenguas. Sin embargo, las preguntas que me formulé surgieron de trabajos realizados en otras lenguas, dirigidas tanto a revisar aquello que se había encontrado cuanto a averiguar por lo que aún quedaba por resolver. Utilicé entrevistas clínicas, aunque algo más estructuradas que las habitualmente usadas en investigaciones psicogenéticas. Les solicitaba a los niños escribir una serie de palabras u oraciones, observando el proceso de producción, pidiendo su interpretación y comentando con los niños acerca de lo escrito.

Aun cuando los estudios no hayan sido comparativos fue posible establecer convergencias con otras lenguas. Una de ellas es la siguiente: aparece muy claramente entre los niños hebreoparlantes que ellos hacen uso muy temprano de las formas convencionales de la escritura. Esta apropiación temprana de las formas gráficas, tratándose por supuesto de niños de medios alfabetizados, ha sido señalada ya desde los primeros trabajos que aparecen en la literatura (Hildreth, 1936). Es interesante señalar que aun en medios no alfabetizados hay una diferenciación muy temprana por parte del niño entre formas no icónicas —números, escritura— y formas icónicas (Gibson y Levin, 1975). Los niños que entrevistamos sabían dibujar las letras del alfabeto hebreo, muchas veces sabían sus nombres. Pero ¿es que escribían en hebreo? En otras palabras, cuándo usaban las letras para escribir ¿lo hacían según las reglas del sistema hebreo de escritura? Es evidente en nuestros datos que estas formas convencionales son materia prima con la cual el niño elabora sus propios principios y estos principios coinciden más con los que usan niños de edad y medio similar en otras lenguas que con los principios que regulan la ortografía hebrea. Ello aparece muy claramente en este primer ejemplo:

**Ejemplo 1**

| *Bayt* | *perach adom* | *yeled mesaxek be-kadur* | |
|---|---|---|---|
| 'casa' | 'una flor roja' | 'un niño juega a la pelota' | nombre |



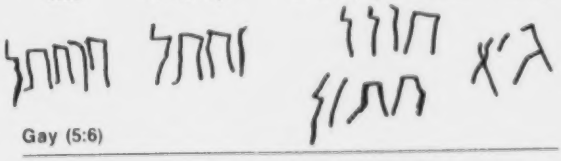
**Orit (5:3)**

Aun quien no conozca las letras encontrará en este ejemplo un fenómeno conocido. Esta niña se llama Orit, su nombre, escrito correctamente, es el primero a la derecha. Hacia la izquierda aparecen algunas de las palabras y frases que se le pidió que escribiera. Tal como se puede observar, todas ellas aparecen escritas con algunas de las letras de su nombre en diferentes combinaciones.

Algo similar sucede en el segundo ejemplo, sólo que en este caso ya hay un conjunto de formas convencionales, reservado para el propio nombre, y diferente del conjunto de formas que se usa para escribir cualquier otro enunciado.

**Ejemplo 2**

| *Bayt* | *perach adom* | *yeled mesaxek be-kadur* | |
|---|---|---|---|
| 'casa' | 'una flor roja' | 'un niño juega a la pelota' | nombre |



**Gay (5:6)**

La primera palabra a la derecha es el nombre de este niño, Gay, escrito correctamente. Hacia la izquierda aparecen todas las demás palabras y frases escritas con combinaciones y permutaciones de la palabra hebreo "gato" **hatul**, que también aparece escrita correctamente en una de las producciones (segunda comenzando por la derecha, palabra de abajo). Esta palabra que, aparentemente, alguien le enseñó a escribir, se ha tornado en una especie de depósito de formas gráficas que Gay usa para escribir todo lo que se le pide.

Ambos niños toman las formas convencionales provistas por el medio, constituidas tanto en totalidades significativas como en conjunto de formas usables. En el primer ejemplo, el propio nombre; en el segundo, otra palabra. Sobre estas formas o a través de ellas aplican los principios regulativos que ya conocemos de otras lenguas. Orit regula sus escrituras por los principios de cantidad mínima y la variedad interna produciendo de esta manera diferencias en la misma producción y entre las producciones. Enunciados diferentes deben ser representados con series diferentemente ordenadas. A pesar de la similitud, hay entre los dos niños una importante diferencia. En el caso de Orit ni el número ni la variedad




BEST COPY AVAILABLE

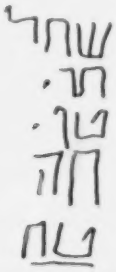
de las letras usadas parece regulada por la duración de los enunciados o por su composición. En cambio, en el caso de Gay, aparece ya un aumento en la cantidad de letras cuando debe escribir la oración. ¿Es que ha aumentado el número de letras porque debe escribir un enunciado más largo? Si es así, ¿por qué "una flor roja" no aparece escrito con más letras que "casa"? Aparentemente Gay ha aumentado el número de letras porque en la oración: "Un niño juega a la pelota", se menciona "un niño" y "una pelota" —dos referentes— en tanto que en el resto sólo se menciona uno.

Más adelante volveremos al tema de lo fonológico y lo referencial como eventuales reguladores de la cantidad y variedad de letras usadas, pero antes digamos algunas palabras acerca de la generalidad de los principios de cantidad mínima y variedad interna. Estos principios aparecen muy claramente cuando les pedimos a los niños escribir palabras y oraciones, no sucede lo mismo cuando pedimos a niños de la misma edad que escriban un cuento. En esos casos el principio de cantidad mínima es menos fuerte y priman otros de fuerte valor cultural: lo producido debe tener la "apariencia" textual del texto que se trate, un cuento debe parecer un cuento. Por ello surgen preocupaciones por los signos de puntuación o por rasgos gráficos o de distribución en el espacio gráfico que forman parte del sistema de escritura pero no se rigen por los principios alfabéticos. Estas preocupaciones no aparecían, obviamente, cuando les pedíamos a los niños escribir palabras u oraciones.

**Ejemplo 3**

El cuento "Hanzel y Gretel"

La casa de la bruja



En el ejemplo que hemos elegido vemos el cuento **Hanzel y Gretel** cuya distribución gráfica tiene indudablemente la apariencia de cuento, incluyendo la ubicación del título. El mismo niño, en cambio, al producir una lista de sustantivos, cuando escribe las partes de la casa de la bruja —techo, ventana, puerta de chocolate— los distribuye como una lista y entonces regula el número de letras en cada palabra a pesar de su diferente "duración" —en términos de cantidad de segmentos fonológicos incluídos.

El tipo de texto a producir, tal como es conocido y definido internamente por el sujeto, es una de las variables que restringe la producción escrita. Este es un punto fundamental en nuestra comprensión del proceso de adquisición. La escritura es un sistema de notación convencional y en tanto tal posee restricciones tanto respecto a la forma y al significado de sus elementos cuanto a la forma y significado de sus combinaciones. Un usuario del sistema conoce, aun cuando no lo pueda explicar verbalmente, cuándo una forma cualquiera parece una **be** o no lo parece. El que haya certeza o duda frente a elementos aislados es una prueba de su finitud y del rango finito de variabilidad permitida en las diferentes versiones de un elemento. El usuario sabe, además, cuáles son las combinaciones que pertenecen o no pertenecen al sistema. Sabe, al mirarlo, que **ctctctctc** no pertenece. Los textos producidos por el uso de la escritura en diversas circunstancias también poseen ciertas restricciones gráficas, en el nivel de la organización de sus partes, de la distribución de la hoja, del tipo de grafía, etc. Estas restricciones —las relativas a los textos— están institucionalmente sancionadas, cambian históricamente pero durante su vigencia son casi tan fuertes como las regularidades gráficas y ortográficas del sistema. Presentar una instancia en forma de lista de compras para el supermercado tendría un efecto similar sobre el receptor que presentarla plagada de faltas de ortografía. Estas restricciones son las que regulan la producción de palabras y de textos.

Restringir no debe ser interpretado como algo negativo, actúa como principio delimitador, separando lo que pertenece al sistema y a su uso de aquello que no pertenece o constituye una desviación. Hemos hablado antes de que el niño impone sus principios, pero éstos resultan de una interacción del sujeto con las regularidades propias del sistema y las institucionales. El sujeto las descubre y las aplica inteligentemente para regular su producción y su interpretación.

Estas restricciones del material gráfico son sólo un aspecto del sistema notacional, paralelamente el niño debe resolver lo concerniente al "campo de referencia" (Goodman, 1968), esto es, el dominio del significado, su articulación en función de las reglas de ajuste. En palabras más simples, las formas gráficas de la escritura se reconocen tempranamente como formas simbólicas —no físicas como tales significan o, en términos de Goodman, **refieren a**. La problemática acerca del campo de referencia de los trazos se plantearán en el curso de la interacción social del niño con lo producido por él mismo o por otros, pero yo lo plantearé en el escenario más restringido de nuestra situación experimental. En ella se facilita la hipótesis de que las formas gráficas a producir —la representación interna de "escribir" es la de producir trazos desde antes de los dos años

de edad— tienen que referir a aquello-que-dice la-señora-que-me-pide-escribir. El punto crucial a resolver es **qué** de lo que dice y **cómo**.

Los diversos componentes del **qué**, candidatos a funcionar como campos de referencia de los símbolos gráficos, pueden articularse en el componente fonológico, el morfosintáctico y el semántico. Cada uno de estos componentes implica otro nivel de descripción de "lo-que-dice-la-señora-que-me-pide-escribir". Para un adulto, las "palabras denotan su pronunciación, su categoría o su significado, según cuál sea el campo referencial que correlacionamos con el esquema simbólico palabra" (Goodman, 1968). Si decidimos que el campo de referencia de los trazos gráficos de la escritura es el nivel fonológico, decidimos que ellos deben identificar los sonidos articulados de la palabra. Si, en cambio, optamos por el componente morfosintáctico como campo de referencia de la escritura, sus trazos deberán identificar las marcas relativas a categoría de palabra, género, número, etc. Si es el componente semántico, los trazos de la escritura deberán identificar el objeto o las cualidades semánticas de la palabras.[3] Reformulando la problemática en el nivel del proceso de adquisición, se plantean varias cuestiones, algunas de las cuales son: ¿Es que hay indicios de separación entre estos tres componentes por parte del niño? Si es así, ¿en qué nivel de conciencia se produce la separación?, ¿cuál de los componentes tomará el niño como campo de referencia de las grafías que produce y que observa? ¿Es que existe un orden evolutivo en la consideración de cada uno de ellos? Pienso que la mayoría de estas cuestiones están aún en proceso de elaboración y sólo podemos aproximar algunos datos empíricos al respecto.

Según nuestras observaciones, reaparece en hebreo la importancia del componente semántico. Ya en 1928 Luria mostró que cuando se le pide a niños de cuatro o cinco años que aún no escriben convencionalmente, registrar algunas frases, aparecen en las producciones algunos "recordadores gráficos" que reflejan el contenido de las frases. Luria también menciona que es en relación con la cantidad —de personajes o de objetos— dicha en las frases que estas marcas gráficas se hacen más evidentes. En los trabajos de Ferreiro y Teberosky (1979) este dato reaparece y se vuelve a poner en evidencia la posible intervención del contenido de las frases, como regulares de la escritura. Aparentemente, se señala en estos trabajos, antes de que la cantidad y variedad de letras varíe en función de los segmentos sonoros que la componen, podría variar, por ejemplo, en función de la cantidad de objetos mencionados. O sea, el parámetro semántico —en su definición más restringida— precedería al parámetro fonológico como regulador de la cantidad y variedad de grafías. Además de la precedencia de lo semántico, cuando los aspectos sonoros de los enunciados que-deben-ser-escritos comienzan a regular la producción escrita, los niños tenderían a correspondencias silábicas más que a correspondencias fonémicas. Esto es, el número de letras corresponderá al número de segmentos silábicos[4] que componen una palabra más que al número de segmentos consonánticos y vocálicos.

Basándome en esos trabajos, traté de verificar en lengua hebrea la precedencia de lo semántico sobre lo fonético y de lo silábico sobre lo fonémico. Lo que sigue son algunos ejemplos de producciones escritas obtenidas en el curso de una serie de estudios diseñados para cumplir con este objetivo.[5] En uno de ellos les pedimos a los niños que escribieran cuatro pares de palabras y dos series de oraciones. Cada par de palabras estaba compuesto por una palabra monosilábica y una bisilábica que contenía la monosilábica como una de sus sílabas. Por ejemplo, las palabras **pe** "boca" y **perach** "flor". Esta última contiene a la primera como su primera sílaba. Tres de los pares incluían formas singulares de sustantivos que denotaban objetos diferentes. En el cuarto par, el monosílabo y el bisílabo eran las formas singular y plural del mismo sustantivo: **kad** "jarra" y **kadum** "jarras" —en hebreo el sufijo **ym**, es la marca de plural masculino. Exploré de esa manera el proceso de representación de las similitudes —las sílabas comunes en cada par— y las diferencias —monosílabos frente a bisílabos. En tres pares el juego de similitudes y diferencias se daba en el plano fonológico; en el cuarto par se incluía el contraste de número de referentes singular **versus** plural.

**Ejemplo 4**

| | | | |
|---|---|---|---|
| *pe* | *kad* | *yalda rokedet* | *tale ve-eran bonim migdal* |
| *perach* | *kadim* | *yalda rokedet ve-shra* | *tali ve-eran bonim migdal ve-rakevet* |
| 'boca' | 'jarra' | 'una niña baila' | 'Tali y Eran constituyen una torre' |
| 'flor' | 'jarras' | 'una niña baila' | 'Tali i Eran construyen una torre y un tren' |

La representación de similitudes y diferencias se exploró también en las oraciones, pero en ellas se trataba de palabras que eran reiteradas al pasar de una oración más corta a una más larga. Pedimos a los niños escribir dos series de oraciones. En una de ellas las palabras agregadas, al pasar de una oración a otra, eran verbos, adjetivos o adverbios. Por ejemplo, al pasar de **yalda rokedet** "La niña baila" a **yalda rokedet ve-shara** "La niña canta y baila", habíamos agregado un verbo. En la otra serie de oraciones las palabras agregadas eran sustantivos. Por ejemplo, al pasar de **Tali ve-Eran bonim migdal** "Tali y Erán construyen una torre" a **Tali ve-Eran bonim migdal ve-rakevet** "Tali y Erán construyen una torre y un tren", donde habíamos agregado un sustantivo. Al

*Hector Leandro Oliva Robert, 4 años, alumno del Jardín Encotel*

agregar verbos se aumenta el número de palabras sin aumentar el número de referentes —se trata siempre de una sola niña, mientras que al agregar sustantivos el aumento de palabras se corresponde con el aumento de referentes, agregamos "un tren". Por lo tanto, si los niños regulan su escritura por el agregado de palabras no encontraríamos diferencias en la manera de escribir las dos series de oraciones; en cambio si había alguna influencia del factor referencial, encontraríamos diferencias en la manera de escribir cada serie. Observando la evolución de las producciones veremos la influencia del factor referencial.

Roi, de cuatro años de edad, es el autor de las primeras ocho producciones (dos primeras hileras en el ejemplo). En el caso de Roi no se reflejan en sus producciones gráficas ni las similitudes ni las diferencias fonológicas, monosílabos y bisílabos se escriben con igual número de letras, distribuidas de la misma manera; sílabas reiteradas o diferentes se escriben con las mismas letras. Los dos pares de producciones de la izquierda reiteran la misma cantidad y distribución de pseudoletras. Tampoco aparecen reflejadas las diferencias o silimitudes cuando se reiteran palabras en lugar de sílabas. Los cuatro producciones de la derecha incluyen la misma cantidad y distribución, esta vez con algunas variaciones en la orientación. Las producciones aparecen reguladas por los principios de cantidad y variedad interna pero no hay aún presentación gráfica de similitudes o diferencias. En el caso de Yafit, autora de las ocho producciones que aparecen en las dos hileras centrales, podemos ver ya una marcada influencia del factor referencial. Para las dos primeras palabras —sustantivos singulares— usan una única letra aunque una es monosilábica y la otra bisilábica. En cambio, para el segundo par de palabras sólo la primera, monosilábica singular, es presentada con una letra en tanto la segunda bisilábica plural, tiene tres letras. La misma lógica subyace en las series de oraciones. Para las oraciones donde se menciona un referente singular, Yafit usa una única letra (primer par de producciones de la izquierda) pero para el aumento de referentes produce un aumento en la cantidad de letras. En las producciones de esta niña, sin embargo, no hay ningún indicador gráfico de la reiteración de sílabas en las palabras o de las palabras en las oraciones.

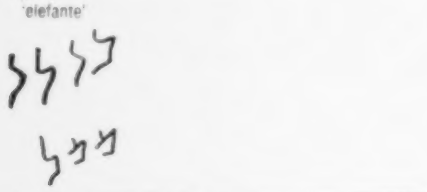
Adi aparece como ejemplo más evolucionado en la posibilidad de mostrar gráficamente similitudes y diferencias tanto en el nivel de sílaba como en el nivel de palabra. En los dos primeros pares de producciones de la izquierda aparecen letras repetidas y aumento de letras hebreas cualesquiera, correspondiendo a la reiteración y agregado de sílabas. En los dos últimos pares hay también reiteración y agregado de letras correspondiendo, en este caso, a la reiteración y agregado de palabras. La niña agrega y repite letras tanto en aquellas oraciones en las cuales agregamos verbos —y, por lo tanto, no modificamos la cantidad de referentes— como en aquellas en las cuales agregamos sustantivos —y, por lo tanto, modificamos la cantidad de referentes. Sin embargo, no ha desaparecido la influencia del factor referencial y éste se ve claramente en la segmentación gráfica entre letras. En el caso de las oraciones formadas fundamentalmente por sustantivos, cada uno de ellos aparece representado por un grupo de letras y el verbo no aparece escrito separadamente sino adosado al objeto directo. En las oraciones formadas fundamentalmente por verbos, no hay segmentación gráfica entre sujeto y predicados. Reaparece entonces el factor semántico, esta vez influyendo sobre la segmentación gráfica.

No puedo extenderme aquí en el análisis de la compleja relación entre las restricciones gráficas, lo fonológico y lo semántico como factores reguladores del desarrollo de la escritura, pero quisiera evitar una confusión a la que podría dar lugar la manera en que he presentado los ejemplos. Por la presenta-

ción que he hecho podría concluirse que el niño pasa de considerar las regularidades gráficas sin tener en cuenta ni lo fonológico ni lo semántico, a una consideración de lo semántico y luego a una consideración de lo fonológico. Ésta es sólo la dirección general y muy simplificada del proceso de adquisición. Más que sucesivos, estos componentes aparecen muchas veces como dimensiones alternativas que pueden incluso entrar en conflicto. El siguiente ejemplo ilustrará esta afirmación. Se trata de un niño al que se le pidió que escribiera la palabra **pil** "elefante", después de haber escrito la palabra **nemala** "hormiga", que es trisilábica en hebreo.

**Ejemplo 5**

*pil*
'elefante'



Su escritura es casi convencional, la mayoría de las letras que usa tienen valor sonoro convencional. Para escribir **pil** "elefante", escribe dos letras y mira lo escrito. Comienza a leer silabeando **pi-il**, vuelve a mirar como si no creyera en lo que sus ojos ven, mira sorprendido la palabra que había escrito antes, entonces agrega otras dos letras **lamed** —letra ele en hebreo— y lee **piiiiiil**. (Las letras agregadas aparecen más oscuras en el ejemplo). Para entender acabadamente la reacción del niño hay que tener presente el contexto en el cual esta palabra fue producida. Se le pidió que escribiera "elefante" después de haber escrito "hormiga". Si el niño dejaba "elefante", con dos letras le quedaría escrita con menos letras que "hormiga". Es evidente que el niño se encuentra conflictuado por el resultado escrito al que lo lleva un análisis fonológico y aquel que él espera en relación con los referentes de ambas palabras. En este caso el niño logra una conciliación que como la mayoría de ellas será inestable. Ejemplos en esta línea son muy abundantes. La inestabilidad de las soluciones puede explicarse por la concurrencia de varios factores: el contexto de producción, las escrituras que precedieron a la que en ese momento está produciendo, los propósitos; todo ello puede modificar la dinámica entre las regularidades gráficas y los parámetros fonológico y semántico. Ello explicaría además el hecho de que hemos encontrado pocos niños que hicieran una lectura silábica para todo tipo de unidad lingüística. El mismo niño que segmenta silábicamente palabras, cuando se le pide leer una oración podrá segmentarla en palabras o en unidades diferentes, del tipo sujeto y predicado y hacer una lectura global de un cuento. En todo caso es importante explorar las posibilidades de segmentación en distintas circunstancias y relativa a diferentes unidades lingüísticas.

Para entender por qué ello es así debemos reflexionar brevemente acerca de la situación de producción y del nivel de conocimiento que en ella se pone en juego. Es evidente que al pedir al niño que escribiera, cuando él sabe que no sabe hacerlo, lo estamos poniendo frente a un espacio de problema (Karmiloff-Smith, 1979) que debe resolver. Dado que el campo referencial no está claramente definido y por lo tanto tampoco sus reglas de correspondencia con los símbolos, diversos factores —situacionales y mentales— se tornan en componentes del espacio-problema. El niño considera las restricciones gráficas, tiene en cuenta lo fonológico, considera lo semántico, lo que escribió hace un momento, etc. ¿Qué significa "considerar", "tiene en cuenta"?. Significa que el niño accede a ciertas representaciones internas —del componente notacional, del componente fonológico— para resolver esa circunstancia de producción escrita. No se trata de una reflexión explícita y verbalizable sobre cada uno de estos componentes; tampoco hay un simple uso de lo fonológico o lo semántico como cuando habla. El acceso a las representaciones internas para resolver una tarea específica caracteriza un nivel de conocimiento que es intermedio entre el uso y la reflexión (Karmiloff-Smith, 1986) y ello aparece claramente en la situación de escritura. Una vez que la escritura esté internamente constituída como sistema notacional, la dinámica de los diversos componentes dejará de depender de las circunstancias de producción y pasará a depender de la dinámica interna del sistema.

Muchas de las reflexiones sobre la situación de producción, el nivel de conocimiento movilizado, la dinámica de los factores reguladores son válidas para diversas lenguas. Es más, en la brevísima descripción del proceso nos hemos reencontrado con muchos de los fenómenos que ya conocíamos de los trabajos en otras lenguas. ¿Es que hay algo específico en hebreo? Siguiendo la terminología propuesta por Ferreiro y Teberosky (1979) diría que lo específico del hebreo es que los niños no llegan a un "nivel de representación alfabética". Esa terminología no me parece adecuada, aun cuando la he usado muchas veces para caracterizar la cuestión. Ahora no puedo decir cómodamente que los niños hebreoparlantes no llegan a una representación alfabética porque los niños hebreoparlantes sí llegan a lo alfabético, llegan a lo que es alfabético en el sistema de escritura hebreo. La ortografía hebrea es alfabética, sólo que su alfabeto es diferente del latino, no incluye las vocales, y en ese sentido el nivel de representación al que llegan los niños es alfabético aunque no incluya una descripción exhaustiva de segmentos consonánticos y vocálicos. La mayoría de los sujetos avanza en su análisis de las correspondencias necesarias entre grafías y segmentos fonológicos más allá del nivel de la sílaba, pero sólo pondrán gráficamente aquellas alternativas que son parte del sistema. Por ejemplo, la palabra **shamaym** "cielo" se escribe en hebreo con cuatro letras: una para **/sha/**, otra para **/ma/** y dos para la marca del plural masculino **/ym/**. Muchos niños la escriben con seis letras analizando los primeros dos segmentos en sus componentes consonante y vocal. Pero, para poder llegar a seis letras, usan solamente aquellas que en el alfabeto hebreo serían grafías de posición, o sea, grafías que no tienen valor sonoro en sí mismas sino que marcan una posición en la cadena ortográfica que puede ser interpretada con diversas vocales. Esto significa que, si bien están haciendo un tipo de correspondencia no requerida por la ortografía, están escribiendo letras de más, utilizan un recurso provisto por el sistema ortográfico y no un recurso "sacado de la manga". No sólo en la selección de los elementos gráficos están atentos a las restricciones del sistema sino también en el tipo de segmentación fonológica que hacen. Creo que lo específico del hebreo

queda explicado por una característica general del proceso de adquisición, tal como aparece en las múltiples investigaciones realizadas. Los niños son creativos, reconstruyen los objetos sociales de conocimiento, en este caso, el sistema de notación alfabética, pero delimitados y atentos a sus restricciones.

## Notas

(1) Nótese que no uso "representa" sino "idéntica" para denominar la relación de referencia que hay entre los símbolos gráficos y su dominio de referencia en un sistema de notación convencional. Las letras identifican segmentos a pesar de las variaciones de realización individual y es una condición de todo sistema notacional que los elementos sean no-ambiguos, no necesariamente unívocos sino con un rango de posibles interpretaciones definido. La terminología que uso para denominar las diversas relaciones simbólicas está teóricamente bien motivada. Por razones de espacio no me extenderé en la justificación de cada término. Para aquellos interesados ver Goodman 1968 y 1973.

(2) Una caracterización más precisa de los sujetos puede encontrarse en Tolchinsky Landsmann y Levin 1985, 1987, 1988 y 1990.

(3) Es evidente que el componente semántico es el más complicado de definir —no sólo en el contexto de esta presentación sino en cualquier teoría lingüística— y deberemos conformarnos con una definición banal.

(4) Estamos usando aquí una definición fonética y gramatical de sílaba. El tipo de correspondencia que los niños establecen entre segmentos sonoros y grafía sigue una evolución bastante compleja que no ha sido aun sistemáticamente descrita respecto a todo nivel de unidades lingüísticas.

(5) Para un detalle completo de los datos y de la metodología utilizada ver Tolchinsky Landsmann y Levin 1985, 1987 y 1988.

## Bibliografía


Gibson, E. y Levin, H. (1975) **The psychology of reading**. Cambridge, Mass: M.I.T. Press.

Goodman, N. (1973) **Ways of world making**. Indianapolis y Cambridge: Hackett Publishing Company.

Goodman, N. (1968) **Los lenguajes del arte**. Barcelona, España: Editorial Seix Barral S.A.

Hildreth, G. (1936) "Developmental sequences in name writing". **Child Development** 7, 291-303.

Karmiloff-Smith, A. (1979) **A functional approach to child language**. Cambridge: Cambridge University Press.

Karmiloff-Smith, A. (1986) Stage/Structure versus Phase/Process in Modelling linguistic and cognitive development. En Levin, I. (Ed.) **Stage and Structure: Reopening the debate**. Norwood, N.J.: Ablex.

Luria, A.R. (1929/1978) The development of writing in the child. En Cole, M. (ed.) **The selected writing of A.R. Luria**. Nueva York: M.E. Scharpe Inc. págs. 145-194.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI.

Tolchinsky Landsmann, L. (1988) Form and meaning in the development of written representation. **European Journal of Educational Psychology** 3.

Tolchinsky Landsmann, L. y Levin, I. (1978) Writing in four to six year olds: Representation of phonetic similarities and differences. **Journal of Child Language** 14, págs. 127-144.

Tolchinsky Landsmann, L. y Levin, I. (1985) Writing in preschoolers: An age related analysis. **Journal of Applied Psycholinguistic** 6, págs. 319-339.

# LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

*Sección a cargo de la Profesora María Luisa Cresta de Leguizamón*

# TESTIMONIOS

*"No creáis que el destino sea otra cosa que la plenitud de la infancia."*
**Rainer Maria Rilke**

Conocí a **Laura Antillano** en su Venezuela natal, mientras se realizaba un congreso internacional de Literatura Iberoamericana. Entre una multitud de investigadores y docentes universitarios que leían sus trabajos, refutaban ideas y valores, se agrupaban para rendir su más cálido homenaje a esa figura tan señera como lo es aún Rómulo Gallegos, pudimos encontrar un rinconcito aislado y silencioso para conversar sobre algo que compartíamos con igual fervor: la literatura infantil. Cambiamos opiniones, nombres de autores que considerábamos importantes, describíamos acciones similares en nuestros países para luchar denodadamente por un mayor reconocimiento de esa literatura con su destinatario tan particular, a veces tan subestimada...

Pasaron varios años, pero nunca olvidamos aquel encuentro, que nos permitió, en este segundo reencuentro, ahora en un congreso también internacional pero esta vez dedicado a la literatura infantil/juvenil convocado por la Universidad Nacional de Tucumán, en Argentina, seguir conversando de nuestras mismas obsesiones de entonces.

Lo primero que quise saber es qué hacía sobre literatura infantil en su ciudad, en la Universidad de Carabobo. "Yo —comenta Laura— dicto allí dos cátedras. Una que forma parte de la carrera de

preescolar dentro de los estudios de la Universidad, una licenciatura que dura cinco años y la integra esta asignatura que sideñé para esta oportunidad. También estoy enseñando otra materia, que también diseñé y en la que llevo solamente tres semestres. Esta forma parte del Programa Nacional de formación docente, que es para maestros en ejercicio. En Venezuela, este año (1989) se eliminaron las llamadas escuelas normales y ahora, todos los maestros, los que van a enseñar en la escuela básica, tienen que ser universitarios". Me interesa saber si lo que llaman los venezolanos la "escuela básica" es lo que nosotros llamamos "escuela primaria". Se me aclara que así es, en efecto. Y sigue la información que nos proporciona nuestra amiga. "Esa nueva organización —dice— se va a llamar "Licenciatura en educación integral", y forma parte de la reforma que se está ya aplicando. El llamado "Programa Nacional de Formación Docente" estuvo destinado a reciclar, a crear el ambiente necesario para este objetivo. Y es allí donde se han obtenido experiencias muy interesantes." "La ciudad donde yo vivo —agrega— es la capital del estado de Carabobo, donde hay mucha zona rural. Yo formaba a los profesores que daban clases a las maestras, pero luego pedí un curso con las maestras, pues quería constatar la experiencia directa de ellas mismas. Fue una experiencia inédita para mí, porque la mayoría son campesinos, de zonas rurales y pueblos muy pequeños como San Joaquín, Belén, San Diego, poblaciones adyacentes, alrededor de la ciudad. Se trata de ambientes y niños muy particulares"... Frente a este comentario, agrego que en casi todo el mundo, en Latinoamérica en particular, el maestro rural es "diferente", y paradojalmente está como más enriquecido que el maestro de la ciudad... Laura hace ahora una observación anecdótica muy interesante:

"Como no tienen libros, ni bibliotecas —cuenta—, y además trabajan en escuelas muy pequeñitas, muy rudimentarias, yo les propuse que hicieran una biblioteca a partir de los propios niños. Que éstos hicieran —aclara— consultas con sus padres, abuelos, la gente que ellos conocían y con las que convivían, y recogieran el material que ellos pudieran proporcionarles, como versos, retahilas, canciones... De allí cada niño hizo su propio cuaderno, el que constituía su trabajo escolar, recogido después por las maestras."

Laura demuestra un incansable afán por alcanzar metas deseables para los propósitos de reforma y adelanto en la educación de la infancia. Por eso le pregunto qué otras cosas está haciendo. Y me responde: "En este momento también me han responsabilizado del diseño de un posgrado en Literatura infantil." "Además —agrega— trabajo en un periódico y dirijo un suplemento dedicado a los niños, en **El carabobeño** que es el diario del estado. A raíz de ello comencé a estudiar los programas de escuela básica, hecho muy reciente en la educación. Las maestras se quejan de que esos programas no sugieren ni libros ni autores, sólo reflejan un fin muy objetivo con sus estrategias correspondientes. Así fue que este suplemento infantil incorpora una sección para padres y maestros. Por ejemplo, publicamos ensayos dedicados a H. Ch. Andersen con sus rasgos de vida importantes, algunos de sus cuentos, y algunas orientaciones para su uso". A esta altura, se me ocurre preguntar si ese suplemento sirve realmente a los chicos... Mi interlocutora habla ahora con cierto énfasis: "¡Es claro! porque trae para ellos alguna información, juegos, cuentos... Un número, por ejemplo, estuvo dedicado a las cartas como género literario, tal como lo rescata el nuevo plan de la reforma... se ejemplificó con cartas de famosos personajes, algunos de la historia. Además se sugirieron estrategias interesantes (que los chicos de grados diferentes se escriban entre sí)... Esto fue muy exitoso y el periódico publicó un buen material al respecto". Yo agrego una observación: la escasez de periódicos que destinen secciones o suplementos dedicados a los niños... La respuesta es inmediata:

"En Venezuela —dice Laura Antillano— mi trabajo de ascenso a profesora titular, que acabo de presentar, va a ser publicado por la Universidad y se titula «La literatura oral y el hábito lector en el venezolano del siglo XX». Hice un estudio sobre las publicaciones dirigidas a los niños, en Venezuela. Ellas existen desde principios de siglo." Yo aporto mi recuerdo acerca de revistas venezolanas para niños: **Onza, tigre y león**, **Tricolor**. Y hago un paréntesis para alegrarme del regalo que acaba de hacerme Laura: la reedición "modernizada" de la primera de ellas. Me cuenta que este esfuerzo (la vuelta de estas revistas) se debe en gran parte a la acción de Rafael Rivero Oramas, un escritor que para muchos está considerado como el padre de la literatura infantil en el país, autor de una abundante obra publicada con el seudónimo de Tío Nicolás, autor además de lo que se considera la primera novela infantil, **La danta blanca** (me aclara que se trata de una especie de jabalí), y fundador de las revistas citadas. De pronto, descubrimos que estamos hablando entusiastamente de un argentino que vivió mucho tiempo en Venezuela: Javier Villafañe. Laura afirma que Javier hizo una gran obra en su país. "Yo aprendí a hacer títeres con él —confiesa— y esto fue lo que más me vinculó con la literatura infantil."

Me interesa plantear ahora el siguiente interrogante: con respecto a lo que llamaríamos "el saber" acerca de la literatura infantil, cómo piensa Laura, o cómo ve la situación en Latinoamérica, por ejemplo con respecto a otros países de otros continentes, y si cree que entre "nuestra" gente hay seguridad, o idoneidad para manejar este tema. Esto genera entre nosotras un conjunto de apreciaciones felizmente coincidentes: "Yo creo —comienza diciendo Laura— que entre nosotros hay muy buena formación teórica, que ha sido en gran medida de origen empírico. Hasta ahora me parece que el área de estudios especializados no ha sido planteada con seriedad... no ha sido sistematizado debidamente este saber, ¿verdad?... Y hay además como un tono despectivo respecto al tema en sí, como si en realidad no existiera, o lo consideraran más bien una «cosa de señoras»... y como se tratara de una subliteratura... un discurso con un lector específico..." Esa concepción —insisto— equivocada a nuestro juicio, suele privar e impedir el acceso de este estudio en el nivel superior, universitario, no sólo en nuestros países. Es decir, se entabla una lucha permanente...



143

BEST COPY AVAILABLE

Le pregunto a Laura si considera al adulto, al maestro, preparados para afrontar este planteo que acabamos de hacernos. He aquí su comentario: "En primer lugar —dice— falta información. El concepto de considerar la literatura infantil como una literatura **en pequeño** es lo más generalizado. Yo **peleo** continuamente con la gente que piensa que colocar diminutivos en un texto ya es hacer literatura infantil. Además, con torpeza suele considerarse que **cualquiera** puede escribir para los niños. Idea muy generalizada que debe combatirse con la mayor difusión de lo que es realmente **literatura infantil**." De pronto se me presenta un interrogante que me gustaría compartir: si las instituciones o agrupaciones que se originan alrededor de lo que nos preocupa tanto, pueden ser un vehículo de promoción, de colaboración, a través de cursos, seminarios, premios, en fin, generando un buen espacio para todo esto. Laura opina con firmeza: "Siempre que estén en manos y dirigidas por estudiosos de la materia, para que no se conviertan en una simple búsqueda de mercados, o en actos superficiales." Otro interrogante: si la docencia de su país está preparada para una acertada difusión y multiplicación de una buena literatura para los niños." Más bien —nos dice— estamos trabajando ahora en un período de **formación** de la gente, con la implicancia de trabajar muy rápido e intensamente, porque se suman los mayores índices de población que tienen actualmente acceso a la escuela, muchísimos más altos que hace cincuenta años. Además —agrega— en Venezuela tenemos la discusión, que también está en muchos otros países, acerca de si la gente **lee más** o **lee mejor**. Está probado que el venezolano de hoy posee un porcentaje de analfabetismo mucho menor que el de hace varias décadas. Pero, ¿hasta qué punto basta quedarse en la fase de apresto de la lectura?... ¿Qué significa leer? ¿Cuántos de esos niños que han hecho todos sus grados han llegado a la lectura comprensiva? ¿Cuántos adultos?..."

Seguimos conversando ya casi de manera apasionada acerca de todos estos temas: encontramos coincidencias, diferencias, anhelos compartidos, modalidades particulares entre nuestros países... Así pasan por nuestro interés la televisión, la radio, el recurso de los dibujos animados, con ese fuerte sello de comercialización con que se manejan estos instrumentos en casi todas partes... aun en países muy desarrollados.

¿En qué podíamos desembocar sino en el tema, de mucho interés para la información que tanto necesitamos entre los países latinoamericanos, de los escritores venezolanos que, deliberadamente o no, escriben para los lectores infantiles? Le trasmito la impresión que tengo acerca de la influencia de lo folklórico en mucho de esa producción. Aquí se reitera el reconocimiento de la acción comunicativa y difundidora que asumió Rafael Rivero con sus cuentos del tío Tigre (que se publicaban en **Tricolor**, le recuerdo), y la recopilación hecha por Pilar Almoina, muy importante, con textos que conservan la frescura de la emisión oral, no como otras hechas arbitrariamente o empobreciendo el documento original.

Quizás para que yo no me quede con esa **impresión** de una literatura infantil y juvenil puramente folklórica, Laura me habla de lo que ella llama **libros de autor**, es decir, escritos pensando en su destinatario niño. Para ella son quizás pocos todavía, pero yo agrego que los citados merecen una buena difusión por ser, precisamente, literatura. Aquí van algunos nombres: Velia Bosch, Cósimo Mandrile, Felipe Rugeles, Morita Carrillo. Nuevas promociones se están interesando, actualmente, en este tipo de material artístico. Yo pregunto si los niños leen, compran estos libros, si los maestros los aconsejan... "Estamos tratando —es la respuesta— de que realmente sean tomados en cuenta." Y se agregan juicios muy favorables a la labor que en este sentido realiza el Banco del Libro, con sus ediciones Ekaré. Bueno, un agregado imprescindible es constatar que son pocas las editoriales especializadas o las que dedican colecciones para niños y jóvenes. Orlando Araujo, un reconocido investigador, ha incursionado también en el género. Y también el celebrado novelista y cuentista "para grandes", Julio Garmendia, es el autor de lo que Laura Antillano considera un feliz aporte: el cuento "La máquina de hacer pupú", una deliciosa ironía a la sociedad consumista.

Quedan muchas cosas en el tintero, para las que esperaremos un nuevo reencuentro. Pero nos separamos con la emoción de las horas compartidas, las ideas acordadas y discutidas, y esa gran fe con que trabajamos todos los que creemos en la magia de la palabra, en el niño y el adolescente con sus mundos tan particulares, y en la esperanza de que los adultos, los docentes, sean los auténticos mediadores que se merecen.

**Apéndice**

Laura Antillano nació en Caracas, Venezuela, en 1950. Sus primeros libros le significaron un reconocido prestigio en las letras de su país: **La bella época** (1968), **La muerte del monstruo comepiedra** (1970) y **Un carro largo se llama tren** (1975). La reedición (1988) de **Perfume de gardenia** revela su poder creativo, con notas muy significativas en sus mensajes y las técnicas usadas. En 1977 ganó el concurso de cuentos del diario **El Nacional**, la primera mujer que accedió a esta distinción, en una convocatoria de muy larga data en su país. "La luna no es pan-de-horno", título del relato premiado, integra un volumen que acaba de ser publicado, en 1988, y que reitera las excelentes cualidades de su escritura. Actualmente es docente en su especialidad en la Universidad de Carabobo, Venezuela.

# LIBROS RECOMENDADOS para niños y adolescentes

**Los textos han sido seleccionados por MARIA LUISA CRESTA DE LEGUIZAMON respetando la pluralidad temática como un principio regidor en literatura infantil. La agrupación por edades responde a fines prácticos y no pretende fijar límites taxativos.**

**De 5 a 8 años**

ESCUDIÉ, Rene. **Tres niñitas.** Traducción de María Elena Walsh. Ilustraciones de Ulises Wensell. Madrid-Buenos Aires: Hyspamérica; Serie Veo-Veo; Colección Mi primera biblioteca, 1986, 29 págs.

GUERNET, N. **Cuento de la luz de la luna.** Traducción de V. Uribes. Ilustraciones de V. y A. Traugot. Moscú: Progreso 1974, s/n.

MATEOS, Pilar. **La bruja Mon.** Ilustraciones de Vivi Escribá. Madrid: S.M. Colección El barco de vapor, 1984, 64 págs.

VERA, Edith. **Las dos naranjas.** Ilustraciones de Luis Pollini-Eduardo Lattenero. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata, 1987, 69 págs.

**De 7 a 10 años**

ALCANTARA SGARB, Ricardo. **Kimango.** Ilustraciones de Irene Bordoy. Barcelona: La Galera, Colección Vela mayor, 1982, 32 págs.

FAULKNER, William. **El árbol de los deseos.** Traducción de Andrés Bosch. Ilustraciones de Don Bolognese. Barcelona: Lumen, Colección Grandes autores, 1970, 90 págs.

JANOSCH. **El tío Popoff vuela a los árboles.** Traducción de Carmen Seco. Ilustraciones de Janosch. Madrid: Espasa-Calpe, Colección Austral Juvenil, 1983, 111 págs.

MONTES, Graciela. **Betina, la máquina del tiempo.** Ilustraciones de Elena Torres. Buenos Aires: Kapelusz, Colección La manzana roja, 1984, 32 págs.

**De 9 a 12 años**

GUTIERREZ, Joaquín. **Cocorí.** Buenos Aires: Guadalupe, Colección El Mirador, 1985, 70 págs.

SANDBURGH, Carl. **Historias del país de Rutabaga.** Traducción de Alonso Carnicer McDermott. Ilustraciones de Maud y Miska Petersham. Barcelona: Salvat-Alfaguara, Colección Biblioteca Juvenil, 1987, 162 págs.

TAPIOLA, Zara. **Las piedras del jardín.** Buenos Aires: Azor, 1970, 47 págs. (poesías).

WALSH, María Elena. **Cuentopos de Gulubú.** Ilustraciones de Vilar. Buenos Aires: Sudamericana, 1985, 86 págs.

**De 11 a 14 años**

CARDOSO, Onelio Jorge. **Negrita.** Ilustraciones de Bladimir González Linares. La Habana: Gente Nueva, 1984, 110 págs.

FRANCO, Luis. **El zorro y su vecindario.** Ilustraciones de Chacha. Buenos Aires: Plus Ultra, Colección Tejados rojos, Serie El altillo, 1976, 93 págs.

GOMEZ DE LA SERNA, Ramón. **Pequeños relatos ilustrados.** Edición preparada por José Luis Rodríguez de la Flor. Ilustraciones de Ramón Gómez de la Serna. Madrid: De la Torre, Colección Alba y Mayo, 1987, 126 págs.

MAURIÑO, Ricardo. **El mar preferido de los piratas.** Ilustraciones de Carlos Nine. Buenos Aires: Sudamericana, Colección Pan Flauta, Serie Primera Sudamericana, 1988, 57 págs.

**Para adolescentes**

GIARDINA, Roberto. **Una sirena en la noche.** Traducción de Gabriela Sánchez Ferlosio. Barcelona: Salvat-Alfaguara, Colección Biblioteca juvenil, 1988, 154 págs.

LU SIN. **Antiguos relatos vueltos a contar.** Traducción al español. Pekín: Ediciones en Lenguas extranjeras, 1972, 163 págs.

MANZI, Alberto. **La brizna de hierba.** Traducción de Juan Bautista Sánchez Estop. Ilustraciones de Massimo Manzi. Barcelona: Bruguera, Colección Todolibro, 1980, 159 págs.

MARITANO, Alma. **En el sur.** Ilustraciones de Jorge Molina. Buenos Aires: Colihue, Colección literaria LYC, 1988, 205 págs.



145 BEST COPY AVAILABLE

# LIBROS Y REVISTAS

## ALFABETIZACION DE NIÑOS: CONSTRUCCION E INTERCAMBIO

**Experiencias pedagógicas en jardín de infantes y escuela primaria**

*Ana María Kaufman*
*Mirta Castedo*
*Lilia Teruggi*
*María Molinari*

*Aique Grupo Editor*
*Buenos Aires, Argentina, 1989*
*146 págs.*

Las autoras han querido compartir con docentes e investigadores los resultados de una experiencia de tres años de trabajo de alfabetización, en el marco del proyecto "Conducción pedagógica de los procesos constructivos de la lectura y la escritura". Lo hacen mediante este libro que consta de una **Introducción** y cinco capítulos, en los que se incluye una gran cantidad de registros de clase, comentarios de registros, ilustraciones de resultados de actividades de los alumnos y evaluaciones de las autoras.

En el primer año de la investigación (1985), la **población estudiada** estuvo compuesta por un grupo de preescolar del Jardín de Infantes N°931 de la provincia de Buenos Aires, un grupo de 1° grado y uno de 2° grado de la escuela pública N°89, también de la provincia de Buenos Aires; estos grupos se fueron incrementando hasta llegar a ser investigados, en el año 1987, tres secciones del Jardín de Infantes —con niños de 3, 4 y 5 años— y 1°, 2°, 3° y 4° grados de la escuela primaria antes mencionada. Estos niños son, en su mayoría, hijos de trabajadores y de amas de casas; pertenecen a la clase media o clase media baja argentina. Los padres están alfabetizados pero hacen poco uso de materiales escritos de cualquier tipo.

La **tarea** emprendida en el marco del proyecto fue llegar a la alfabetización inicial de la población estudiada, mediante una experiencia pedagógica constructivista muy controlada, con el **objeto** de transformar el fracaso escolar de vastos sectores de la población en un éxito escolar y, por ende, social, y para transformar el papel desempeñado por el docente en el aula —de una situación de hegemonía privilegiada a la de un colaborador en la construcción de conocimientos de los niños— con el fin de modificar no sólo la práctica pedagógica de esos docentes sino de otros y, finalmente, del sistema educativo en su conjunto.

El **modo de trabajo** de las investigadoras consistió en una reunión semanal de planificación y de reflexión junto con las maestras, registro de las actividades que se llevaban a cabo en el aula y, en ocasiones, conducción de la clase mientras las maestras registraban las clases.

La **técnica** de trabajo en el aula presupuso partir de una concepción constructivista del aprendizaje, un gran respeto por el proceso de apropiación de la lengua escrita teniendo en cuenta variantes individuales, estimación del nivel de lengua que cada niño trae a la escuela, uso de todo tipo de portadores de textos pero evitando los libros de lectura donde predomina, por lo general, un lenguaje "escolar", artificial y, finalmente, fue necesario contar con docentes interesados en conocer y mejorar su propia práctica. La técnica consistió en proponer situaciones didácticas abiertas, similares a las que puedan encontrar los niños fuera de la escuela, algunas de las cuales podían ser resueltas a partir de lo que los niños ya sabían y, otras, en las que debían encontrar nuevas soluciones. Todas las tareas tendían a hacer comprender a los alumnos la importancia de la lengua escrita y sus múltiples usos y a respetar la escritura como un objeto cultural específico.

Las actividades y los resultados de la investigación están expuestos de modo tal que resultan de gran utilidad y de fácil consulta. Sin embargo, los rasgos más valiosos parecen ser, primeramente, la enorme cantidad de registros de clases y comentarios de esos registros y de las actividades propuestas y, en segundo término, el punto de vista adoptado respecto de las investigaciones de la Dra. Emilia Ferreiro: esas investigaciones pertenecen al campo de la psicología y no de la pedagogía y es responsabilidad de los docentes y de los investigadores del campo de la pedagogía transformar, a partir de aquellas investigaciones, la práctica docente.

**Silvia García**

## IIE

**Revista del Instituto de Investigaciones Educativas**

*Año 16 - N. 69 - abril 1990*
*Buenos Aires, Argentina*

El primer artículo de esta revista está dedicado a "Logo y la psicogénesis de la lectoescritura" (págs. 3 a 21). Su autora, Mónica Beatriz Coni, investiga qué relación exite, según su parecer, entre el lenguaje Logo y la psicogénesis de la lectoescritura; toma en cuenta para ello las opiniones de Seymour Papert, M. Coni y Horacio Reggini, para el enfoque computacional, y las de Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Margarita Gómez Palacio, Kenneth y Yetta Goodman, para el enfoque psicogenético.

Según la autora, los principios educativos que sostienen y dan origen a ambas vertientes de conocimiento son idénticos, ya que la propuesta de Papert, el creador de Logo, y la de los estudiosos de la psicogénesis tienen sus raíces en la teoría de Jean Piaget.

Después de la contraposición y análisis de los conceptos coincidentes de ambos enfoques (la génesis del conocimiento, el aprendizaje extraescolar, el niño como constructor de su propio aprendizaje, el papel de la escuela en el aprendizaje de la matemática y la lectoescritura, el enfoque de la enseñanza de la matemática y la lectoescritura, el currículum escolar, el papel de los educadores) la autora expone los fundamentos del Logo y la relación que se podría establecer en el contexto escolar entre ese lenguaje y la escritura, y concluye señalando que cuanto más se comprendan ciertos enfoques educativos como la psicogénesis de la lectoescritura, la pedagogía operatoria y algunas nuevas corrientes de la enseñanza del inglés, como el "natural approach" y sus variantes, más se podrá revitalizar el empleo de Logo en la escuela.

S.G.

## LECTURA Y ADOLESCENTES

*Ruth Alina Barrios Gonzales*

*Barrios Gonzales/CONCYTEC*
*Lima, Perú 1990*
*126 págs.*

La autora, experta peruana en promoción de lectura, vuelca en **Lectura y adolescentes**, una experiencia de dieciséis años de labor en el tema.

El libro consta de seis capítulos, un apartado con anexos y otro con bibliografía.

Su contenido incluye: 1) un enfoque global de la lectura; 2) la consideración del problema de la lectura en su aspecto general y en situaciones retardatarias; 3) la promoción de la lectura, incluyendo sus distintas instancias, estrategias, la formación de los lectores y algunas actividades para el fomento y promoción de la lectura; 4) descripción de la investigación, con el planteamiento del problema, los objetivos, la justificación, los antecedentes del problema y los antecedentes bibliográficos, además la metodología y la descripción de los círculos de lectura crítica; 5) hacia una socialización de la lectura y los lectores; y 6) conclusiones.

Los tres anexos del final contienen un cuestionario para adolescentes, otro para profesores y bibliotecarios, así como lecturas para la experimentación.

El libro refleja la preocupación de la autora por la formación de auténticos lectores, conscientes y críticos, con un espíritu reflexivo y cuestionador de la realidad del entorno.

J. M.


**ASOCIACION INTERNACIONAL DE LECTURA**

**Organismo Consultor de Unesco**

**Presidente**
Carl Braun
University of Calgary
Calgary, Alberta, Canadá

**Presidenta electa**
Judith N. Thelen
Frostburg State University
Frostburg, Maryland

**Vicepresidenta**
Marie M. Clay
University of Auckland
New Zealand

**Director Ejecutivo Interino**
Robert G. Jones

**Consejo Directivo**
Vincent Greaney
St. Patrick's College
Dublin, Ireland

Dolores B. Malcolm
St. Louis Public School
St. Louis, Missouri

Ann McCallum
Fairfax County Public Schools
Annandale, Virginia

Mary D. Marockie
Regional Education Service
Agency VI
Wheeling, West Virginia

Joy N. Monahan
Orange County Public Schools
Orlando, Florida

Richard T. Vacca
Kent State University
Kent, Ohio

Joan F. Curry
San Diego State University
Kent, Ohio

John J. Pikulski
University of Delaware
Newark, Delaware

Kathryn A. Ransom
Springfield Public Schools
Springfield, Illinois






BEST COPY AVAILABLE

# MATERIALES DE LECTURA: APORTES PARA SU SELECCION, Y EVALUACION

## EL "LIBRO DE LECTURAS" FRENTE AL "LIBRO DE ACTIVIDADES"

*Berta Rotstein de Gueller, Mirta Mosches de Kosiner y Edda Loddi de Zemma, psicopedagogas, docentes y especialistas en la didáctica de la lectoescritura.*

Las investigaciones acerca de la lectura y los procesos involucrados en su construcción, han sido tomados como objeto de estudio por diferentes disciplinas, entre ellas la psicolingüística, la psicogenética, la semiótica, etc. Esto originó una movilización que ha puesto en crisis actualmente el "libro de lecturas".

Desde el juego del todo o nada, se plantea la pregunta: "Libro de lecturas" ¿Sí o no? Es obvio que la respuesta por el no, implica la condena a partir de su descalificación. Ante esto nos preguntamos:
¿Habrá que desechar el "libro de lecturas" o es necesario reciclarlo? Frente a esta disyuntiva optamos por su resignificación, pues entendemos que es el "libro de lecturas", tradicionalmente concebido y usado, el que ha perdido vigencia y que es este juego del todo o nada el que permite suponer su desaparición.

Para postularlo como **objeto resignificado** tenemos que revisar:
- La necesidad de su existencia.
- Sus características y uso.

Y a partir de esto reflexionar sobre:
- Las condiciones que debe reunir esta herramienta escolar, hoy, en nuestro país.

### Revisemos la necesidad de su existencia

Es interesante observar que el objeto que nos ocupa ha perdurado en el tiempo, en la institución escolar como herramienta didáctica habitual, propuesta o impuesta a maestros, niños y padres. Su persistencia no es casual, lo que nos hace pensar en su significado.

Analicemos el por qué del "libro de lecturas" **para la institución escolar**: Dicho libro está al servicio de los fines educacionales del sistema. A través de aquél se muestra una determinada visión del hombre y de la sociedad. El lenguaje del texto transmite modelos de vida, creencias y valores propios de la cultura de esa sociedad. Así el texto escolar es el vehiculizador del discurso educativo, la política educacional, las pautas curriculares y el enfoque pedagógico que lo sustentan.

**El niño**: ¿Qué valor y qué lugar le otorga a su "libro de lecturas" y cómo lo inscribe en su historia individual, social y cultural? El "libro de lecturas"es un objeto concreto que el niño puede manipular, querer, rechazar o desear. Es un elemento mediador que abre la comunicación entre el niño y su maestro, entre el

niño y su familia, entre la familia y la escuela. El pasaje de la familia a la escuela, tiene para el niño la trascendencia de un corte que establece distancia entre dos entidades. Distancia, espacio, que es necesario acercar para facilitar la relación. Uno de los objetos de enlace es el "libro de lecturas", patrimonio individual y a la vez grupal. Es ese objeto transicional que, siendo suyo, de uso propio, también lo es para los demás, por ello sirve para comunicarse con los otros: pares, maestro, familia, autor. A ese libro, nos consta por experiencia, que en muchos casos es el único que entra en su hogar, el niño lo cuida celosamente por formar parte de los objetos que funcionan como punto de referencia que le permiten reestructurar su espacio e insertarse en la institución escolar.

## Reflexionemos críticamente sobre el "libro de lecturas" analizando sus características y uso

El "libro de lecturas" constituye un muestreo de textos descontextuados que minimizan y fraccionan la realidad y la información. A este libro, muchas veces se le otorga el valor de un fetiche, como objeto único y cerrado que sugiere comportamientos y lenguajes estereotipados y rígidos. Cerrado al acceso de otros portadores y de otros discursos, entre los que predominan los informativos y literarios, sus textos no siempre cuentan con condiciones de "lecturabilidad" ni se adecuan a las posibilidades del niño y consecuentemente no posibilitan una relación vital de éste con la palabra escrita. Este libro es usado como libreto, que los niños muchas veces repiten sin otorgarle significación, lo que genera una lectura "acrítica", fragmentada de la realidad escolar y social. Rígido en las oportunidades de su empleo y en la modalidad de su uso, el único propósito con que se lo utiliza es para que los niños aprendan a leer correctamente en voz alta: leer para ser evaluado, lo que significa leer para la escuela y/o para la hora de lectura, olvidando la información que se vehiculiza y la función comunicativa, el por qué y para qué de la lectura. De este modo el "libro de lecturas" se vuelve un objeto a la vez querido y temido. Querido en el sentido de ser, como ya explicitamos, un objeto "catectizado" como deseable, temido porque a través de él la escuela evalúa y dictamina.
Estos libros son coherentes con:
— La teoría de aprendizaje que pone el acento en la transmisión de los conocimientos por parte del maestro y en la que el alumno ocupa un rol receptivo.
— La consideración de la lectura como un acto puramente mecánico de descifrado, desligándolo de la búsqueda de significado.

A partir de lo enunciado, hoy y aquí en nuestro país, donde se están revisando los paradigmas del enseñar y del aprender, **es imperioso replantear las características y uso del libro como instrumento didáctico**.
— Las teorías de aprendizaje enfatizan el lugar del alumno como esencialmente activo en la interacción con los objetos de conocimiento y adjudican al maestro el papel de orientador.
— Se concibe la lectura como la reconstrucción de los significados del texto.

Los docentes, "informados" de los nuevos aportes brindados por la teoría psicogenética y la psicolingüística, pero "formados" en las teorías tradicionales, entran en conflicto, instancia que muchas veces los paraliza y los angustia y los lleva a cuestionar su práctica pedagógica y los recursos que utilizan en el aula, uno de los cuales es el "libro de lecturas". En la búsqueda de soluciones que resultan intermedias, comienzan a armar libros, pensando que así se respeta el proceso de construcción del niño y sus intereses. Estos libros, armados con copias diversas, de variadas tecnologías (fotocopias, estencil, etc.) generan un sustituto del libro, carente de cohesión y coherencia tanto internas como externas, perdiendo de vista los elementos que constituyen un libro como objeto integrado desde sus propósitos y su significado, distanciando aún más a los niños, del libro y de su uso.

Esto que relatamos, no surge de una mera enunciación teórica, se trata de una experiencia real. En nuestra tarea psicopedagógica muchas veces trabajamos con docentes formados en modelos de aprendizaje tradicionales pero que, aun conociendo las nuevas teorías no

han podido llevarlas a la práctica para hacer un planteo didáctico distinto. Por ello consideramos que el maestro necesita paradigmas diferentes a los que él tuvo. Desde sus dudas, pide modelos para enseñar, y los necesita. Pero éstos, peligrosamente, pueden convertirse en recetas si el docente no sabe cómo utilizarlos, cuándo y por qué, al encarar la tarea. Esto no implica que el maestro no necesite una guía, un acompañante. Creemos que es factible lograrlo por medio de un libro concebido con intencionalidad didáctica, con propuestas orientadoras para el trabajo del niño y del maestro, ya que ambos, desde su lugar, en interacción, construyen el aprendizaje.

Puntualizaremos desde nuestra perspectiva, algunos aspectos que consideramos importante tener en cuenta acerca de las **condiciones** que debe reunir el libro que se utilice en el aula, al que llamaremos "libro de actividades". Este libro, si bien puede tener textos de diferentes autores, obtendrá su coherencia y cohesión internas de las actividades propuestas y del proceso de desarrollo de los contenidos que se abordan. La coherencia externa estará determinada por la teoría de aprendizaje y la teoría epistemológica que la sustentan y por el sujeto constructor de significados, quien a su vez reelaborará el libro dándole su propia coherencia.

El "libro de actividades" se constituye en un **modelo operativo**, al postular diferentes estrategias didácticas que sirven de resortes generativos para elaborar nuevas situaciones y permitir diferentes reelaboraciones. Consideramos necesario la inclusión de actividades de aprendizaje abiertas que no fraccionen la información, que estimulen la curiosidad y propicien la investigación, la búsqueda de información y de otros materiales para posibilitar la comprobación, confrontación, generalización, en la escuela y fuera de ella.

Tendrá que ser concebido con múltiples propósitos para facilitar la comprensión y producción de significados de los diferentes objetos de conocimiento, favoreciendo la competencia lingüística y comunicativa, y no sólo como instrumento de lectura. Incitará a la búsqueda de otros portadores de materiales y discursos, favoreciendo la interacción y el descubrimiento de la pluralidad de estilos con sus características, usos y funciones. Actividades todas desarrolladas en un marco de interacción grupal, de trabajo y producción común e individual a partir del respeto por las posibilidades de cada uno.

Este libro que postulamos como "libro de actividades"(diferente del de lecturas) es un libro para leer, escribir, releer, corregir, recortar, pintar..., es decir para que el niño interactúe en forma diferente con el objeto libro, de acuerdo con sus variables evolutivas, cognoscitivas, sociales y afectivas. Para promover actos de lectura con motivaciones y propósitos claros, desde la función social que aquéllos tienen, que le permitirían establecer una relación vital y placentera con la palabra escrita.

Pensamos que, conforme a estas condiciones el "libro de lecturas" se resignificaría en un nuevo objeto posibilitando un cambio en el ritual de su uso y remitiendo a otros significados. Como **objeto compartido**, su uso debería crear contextos de encuentros e intercambios de mensajes, como generador de procesos relacionantes y comunicativos. Este libro, como objeto de todos y de cada uno, puede permitir la socialización, al posibilitar que sus lectores se expresen y se escuchen. Un mismo libro, leído por todos los miembros del grupo clase, muchas veces implica la posibilidad de confrontar la significación que cada uno le atribuyó, con sus coincidencias y sus discrepancias.

Un mismo texto del libro compartido, los mismos términos, podrán prestarse a interpretaciones diferentes, según la estructura del pensamiento del niño, sus experiencias de vida, sus intereses y sus inquietudes. Puede surgir así, a partir del uso en común del libro, la necesidad de confrontar con los otros, de intercambiar puntos de vista, lo que permite reconocer la esencialidad del lenguaje, enriquecer el vocabulario, considerar otras variables que favorezcan la descentración. Es por eso que las dudas y los cuestionamientos que surgen del uso de libro en común induce a los niños a buscar respuestas e informaciones en otros textos, en otras fuentes.

En síntesis, confiamos en este "libro de actividades" como un nuevo instrumento que facilite el juego libre y espontáneo. Juego que implica trabajo y aprendizaje. Juego que necesita ocupar el espacio que se merece, recuperando a través de la acción y del texto la actitud lúdicra necesaria para promover el humor, la creatividad, el placer. En él, sus lectores: niño y maestro, serán sus coautores, con su intención, acción y proyecto, al resignificarlo y reconstruirlo. Desde estos postulados, el "libro de actividades" podrá justificar su lugar de interlocutor, porque incluye desde su origen, al usuario a quien le permite descubrir los diferentes misterios que se esconden en él. Un libro que permitirá el diálogo entre autor-lector, que será a su vez co-autor en un reciclaje permanente.

### Referencias bibliográficas


Bassi, Henri (1978) **Maestros: ¿Formar o transformar?**. Barcelona: Gedisa.

Dirección de Investigación Educativa (1987) **Criterios de evaluación de los textos escolares**. Buenos Aires: D.I.E., Dirección de Planeamiento, Secretaría de Educación, Municipalidad de Buenos Aires.

Sacchetto, Pier Paolo (1986) **El objeto informador**. Barcelona: Gedisa.

Stubbs, Michael (1984) **Lenguaje y escuela**. Madrid: Cincel-Kapelusz.

Winnicott, D.W. (1982) **Realidad y juego**. Barcelona: Gedisa.

# INSTRUCCIONES PARA NUESTROS AUTORES

**1.** Los trabajos deben tratar acerca de la **lectura** y **escritura** y **áreas conexas** dandose preferencia a investigaciones y exposiciones de prácticas pedagógicas.

**2.** Los trabajos deben ser inéditos. El envío de un trabajo a LECTURA Y VIDA, **Revista Latinoamericana de Lectura**, supone la obligación del autor de no someterlo simultáneamente a la consideración de otras publicaciones.

**3.** Los trabajos, que no pueden tener una extensión superior a las 18 carillas tamaño carta (incluida la bibliografía) mecanografiadas a doble espacio, deben ser enviados a la redacción de la revista **(Casilla de Correo 124, Sucursal 13, 1413 Buenos Aires, Argentina)**.

**4.** Deben ser remitidos **en original y dos copias** y estar acompañados de una nota con la dirección del autor/autores, número de teléfono, lugar de trabajo y breve reseña de su trayectoria profesional y científica.

**5.** Los responsables de la redacción de la revista se reservan el derecho de publicar o no los trabajos presentados y de determinar la oportunidad de hacerlo. Acusarán recibo de los originales, informarán a los autores la aceptación o rechazo en el momento en que se determine de acuerdo con las normas que rigen el proceso de revisión pero no mantendrán otro tipo de correspondencia ni devolverán los originales.

**6.** Los trabajos recibidos son revisados por dos miembros por lo menos del **Consejo Editorial Consultivo**. Aquellos autores que deseen permanecer en el anonimato para los informes de los consultores, deben enviar dos de las tres copias del trabajo encabezadas sólo por el título, con el nombre y los datos personales mecanografiados en hoja aparte.

**7.** Las **notas** y **llamadas** se numerarán por orden de aparición y se agruparán al final del texto.

**8.** Las **figuras** y **tablas** deben presentarse en original y numerarse correlativamente por orden de aparición en el texto. Las **ilustraciones** no deben incluirse en el cuerpo del texto, sino que irán en hoja aparte identificada con el nombre del autor en la parte superior derecha y la indicación del lugar donde deban incluirse.

**9.** Las **referencias bibliográficas** se ordenarán por orden alfabético, citando: autor, año (entre paréntesis), título del libro (subrayado), lugar de edición, editorial y año de la edición. Si se trata de artículo: autor, año, título, nombre de la publicación (subrayado), volumen y/o número de la revista (subrayado), y páginas. Cuando la obra citada es una traducción, deberá citarse en primer lugar el título original de la obra y entre paréntesis su versión en castellano o en el idioma en el que se esté citando.

**10.** Los **informes de investigación** deben respetar los apartados clásicos de Introducción, Método (sujetos, diseño, instrumentos y/o procedimientos), Resultados y Conclusiones.

**11.** La Dirección y la Redacción de la revista no se hacen responsables de las ideas y opiniones expresadas en los artículos.

**Aquellos trabajos que no cumplan con la totalidad de los requisitos enunciados no serán considerados, tampoco se enviará a los autores acuse de recibo ni se les devolverá los originales.**

# INFORMACIONES

## TERCER CONGRESO LATINOAMERICANO DE LECTO-ESCRITURA

Tal como lo anunciáramos en el boletín **La lectura en el mundo actual**, el **Comité Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura** (IRA), está organizando el **Tercer Congreso Latinoamericano de Lecto-escritura**, que se habrá de llevar a cabo entre el 11 y el 14 de septiembre de 1991, en Buenos Aires, Argentina. (Por razones de costos hemos tenido que desechar Punta del Este.)

Los congresos anteriores, cuyos principales logros se relacionan con el hecho de haber creado un foro de debate acerca de la problemática de la lectura y un espacio para la comunicación directa entre los educadores y los investigadores latinoamericanos, tuvieron lugar en San José de Costa Rica, en 1984 y en Buenos Aires, en 1989.

El tema que nos convoca en esta oportunidad es el referido al **rol del docente en la formación de lectores**. En este marco se habrán de considerar tópicos tales como: **el estado actual de la investigación en lectura en América Latina y España; el maestro como investigador; alternativas para la capacitación docente en lectura; lengua hablada y lengua escrita; el lenguaje en la escuela; el preescolar y la lecto-escritura; la escuela y las dificultades de aprendizaje de la lecto-escritura**.

La temática expuesta será abordada en sesiones plenarias a través de las conferencias centrales, de mesas redondas y de debates entre especialistas y público. Los informes de las investigaciones ocuparán las comunicaciones libres que serán debatidas en reuniones grupales. Han sido invitados especialmente para las conferencias centrales destacados investigadores de Estados Unidos, Nueva Zelandia, España, Canadá y México y para las mesas redondas y los coloquios, especialistas latinoamericanos y españoles de primer nivel, cuyos nombres iremos dando a conocer en los boletines y en los próximos números de LECTURA Y VIDA, a medida en que nos aseguren su participación efectiva y nos envíen los resúmenes de sus conferencias.

Hacemos en esta oportunidad el **primer llamado para la presentación de ponencias**, las cuales deberán consistir en informes de sus autores acerca de **investigaciones en lectura/escritura que hayan llevado a cabo en los cinco últimos años**. Sólo se seleccionarán investigaciones ya finalizadas o muy avanzadas, de modo tal que exhiban resultados factibles de ser transferidos a situaciones de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. Las personas interesadas en participar deben solicitar a la redacción de LECTURA Y VIDA, los formularios de inscripción que están acompañados de la hoja en la cual deben escribir el sumario de la comunicación. **El plazo para la presentación de las comunicaciones libres vence indefectiblemente el 30 de abril de 1991**. El Comité Científico que está integrado por los miembros del Comité Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura, se expedirá antes del 30 de junio, de modo tal que los autores conocerán su decisión en la primera semana de julio de 1991.

Los costos de inscripción al Congreso son los siguientes:

**Hasta el 30 de junio de 1991**

| | |
|---|---|
| Oyentes socios de IRA | U$S 30 |
| Oyentes NO socios de IRA | U$S 45 |
| Ponentes socios de IRA | U$S 50 |
| Ponentes NO socios de IRA | U$S 65 |

Los oyentes que se inscriban **antes del 30 de marzo de 1991, podrán abonar la inscripción en tres cuotas iguales**, pagadas mensualmente, **NO así los ponentes quienes deberán abonar su inscripción al presentar el trabajo**, requisito indispensable para que la ponencia sea evaluada por el Comité Científico.

**A partir del 1° de julio de 1991**

| | |
|---|---|
| Oyentes socios de IRA | U$S 50 |
| Oyentes NO socios de IRA | U$S 65 |

Obviamente los ponentes no pueden presentarse después del 30 de abril por lo tanto no deben tener en cuenta este apartado.

Toda la información pertinente habrá de canalizarse a través de esta revista, del boletín **La lectura en el mundo actual**, y de folletos explicativos que aparecerán oportunamente.

La información sobre costos de viajes y hoteles estará a partir de la segunda quincena de octubre a disposición de los interesados.

Cualquier información complementaria puede ser requerida a la redacción de LECTURA Y VIDA, tanto en su oficina, en el **horario de 14 a 18 horas**, como por carta a su Casilla de Correo.

**Recordamos**
**Dirección de LyV:**
**Avda. Pueyrredón 1546 - 5° B -**
**Capital Federal - Teléfono: 83-6731 -**
**Horario: 14 a 18 horas**
**Dirección postal: Casilla de Correo 124 - Sucursal 13**
**(1413) Buenos Aires - Argentina**

## *LA IRA INCREMENTO LAS CUOTAS DE AFILIACION*

La **Asamblea de Delegados** de la **Asociación Internacional de Lectura** resolvió, durante la Convención celebrada en Atlanta en mayo del corriente año, aumentar las cuotas de afiliación. Este incremento se hizo absolutamente necesario para poder hacer frente a los costos crecientes de las publicaciones y del resto de los servicios que la Asociación brinda a sus miembros en el mundo entero.

El aumento comenzó a regir desde el **1° de julio de 1990** y por orden del departamento contable de IRA, la redacción de LECTURA Y VIDA **no puede continuar recibiendo pagos con los montos anteriores a la fecha mencionada, por lo tanto solicitamos a nuestros suscriptores tomen nota de las cuotas actuales y las tengan presentes en el momento de renovar sus suscripciones.**

Somos conscientes de que este aumento llega cuando los docentes latinoamericanos están viviendo una de las situaciones más críticas, con salarios dramáticamente reducidos y en un contexto educacional afectado por carencias de todo tipo, pero pese a ello, les pedimos el enorme esfuerzo de continuar ayudándonos en la tarea de seguir con la publicación de la revista, porque estamos convencidos de que, a lo largo de estos 10 años, de alguna manera (y con muchas dificultades) LECTURA Y VIDA ha brindado propuestas efectivas para hacer frente a la problemática de la lectura en la Región. Lo cierto es que, en estos momentos de crisis, sólo podremos seguir adelante si contamos con la colaboración de los socios de IRA. Renovar las suscripciones y presentarnos nuevos socios es el medio más eficaz para asegurar la continuidad de la revista.

**Estas son las cuotas actuales para América Latina:**

**I. Socios individuales**

- **Socio con derecho a recibir durante un año todos los números de UNA de las revistas publicadas por IRA** (p.e. LyV) **u$s 19.**
- **Socio con derecho a recibir durante un año todos los números de DOS de las revistas publicadas por IRA** (p.e. LyV + RT o JR o RRQ) **u$s 27.50.**
- **Socio con derecho a recibir durante un año todos los números de TRES de las revistas publicadas por IRA** (p.e. LyV + RT + JR o RRQ) **u$s 37.50.**
- **Socio con derecho a recibir durante un año todos los números de las cuatro revistas publicadas por IRA** (LyV + RT + JR + RRQ) **u$s 45.**
- **Socios básicos de IRA sin derecho a recibir revistas, u$s 9.50.**

**Socios institucionales**
Teniendo en cuenta las categorías establecidas anteriormente, los costos de las cuotas para las instituciones son los siguientes:

- **Con una de las revistas, u$s 38.**
- **Con dos de las revistas, u$s 55.**
- **Con tres de las revistas, u$s 75.**
- **Con cuatro de las revistas, u$s 90.**

El costo del **Book Club**, conjunto de los libros publicados por IRA durante el año de vigencia de la cuota, es de **u$s 50**, pero por el momento no se encuentra disponible para los socios latinoamericanos.

Los pagos de las cuotas se pueden hacer en la **Redacción** de LECTURA Y VIDA, Avda. Pueyrredón 1546 - 5° - B, (1118) Buenos Aires, Argentina, de **lunes a viernes de 14 a 18 horas**, Tel. 83-6731 o por carta a **Consultoría Latinoamericana de la Asociación Internacional de Lectura**, Casilla de Correo 124, Sucursal 13, (1413) Buenos Aires, Argentina. Les recordamos que los cheques o giros bancarios o postales deben ser dirigidos a la orden de **Asociación Internacional de Lectura.**

Los socios **que viven en Argentina** pueden pagar en australes teniendo en cuenta el cambio tipo vendedor del Banco de la Nación Argentina del día anterior al de la fecha en que realizan el pago. Los socios **que**

**no viven en Argentina** pueden abonar su cuota con cheques **en dólares** sobre cualquier banco de los Estados Unidos.

De acuerdo con los procedimientos habituales de la sede central de IRA, existe un período de **dos o tres meses entre el momento en que se paga la cuota** (tanto para las renovaciones como para las afiliaciones nuevas) **y la incorporación efectiva del socio en los archivos de suscriptores**, por lo tanto es importante tener en cuenta estos procedimientos para evitar interrupciones en la recepción de la revista.

Recordamos que la suscripción comienza en el momento en que el nombre del socio es incluido en los archivos de la sede central (cualquiera sea el mes) y se extiende por un año a partir de esa fecha de incorporación. **A lo largo de esos doce meses recibirá los ejemplares que le correspondan de las revistas que haya elegido.**

## *UNA UNIVERSIDAD DOMINICANA RECIBE EL PREMIO IRA DE ALFABETIZACION*

**La Universidad Central del Este —UCE— de la República Dominicana** recibió este año el Premio "Asociación Internacional de Lectura", con el que año a año, desde 1979 la IRA distingue a través de la Unesco a instituciones o particulares que se hayan destacado en la lucha contra el analfabetismo.

El Director General de Unesco, Federico Mayor, hizo entrega de este Premio, que consiste en u$s 5.000, a la UCE, durante la ceremonia que tuvo lugar el 8 de setiembre, Día Internacional de la Alfabetización, en Ginebra, Suiza.

Concurrió a dicha ceremonia en representación de IRA, su actual presidente el Dr. Carl Braun.

La Universidad Central del Este fue reconocida por haber implementado un exitoso programa de alfabetización de adultos de carácter nacional, que se llevó a cabo con la participación de los distintos anexos que posee a lo largo del territorio dominicano. La campaña llevada a cabo por la Universidad constituyó un aporte relevante para el desarrollo de la alfabetización en los sectores populares.

Federico Mayor sostuvo con énfasis: "El mundo se está movilizando para alfabetizar. Enorme es el desafío y las posibilidades, muy grandes.

AHORA es el momento de actuar, es el momento de comenzar a construir un mañana mejor a través de la educación." La Asociación Internacional de Lectura es consciente de la responsabilidad que le cabe en este sentido, y por ello está trabajando en el desarrollo de planes a corto, mediano y largo plazo para mejorar las condiciones de la alfabetización en el mundo.

**lectura y vida**

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA

**Suscripción individual, U$S 19.**

**Suscripción institucional, U$S 38.**

La afiliación anual a la Asociación Internacional de Lectura (incluye **Lectura y Vida**, **La lectura en el mundo actual**, material informativo, descuento en congresos y publicaciones).

Argentina: Cheque o giro en australes por el equivalente a U$S 19 ó 38 al cambio oficial, a: Casilla de Correo 124, Sucursal 13 (1413) Buenos Aires, Argentina.

O en: Redacción de **Lectura y Vida**
Avda. Pueyrredón 1546 - 5° B
(1118) Buenos Aires, Argentina
Tel.: 83-6731
**Horario:** Lunes a viernes de 14 a 18 hs.

Cheque o giro en dólares sobre un banco de los Estados Unidos a la orden de la **Asociación Internacional de Lectura**, a: IRA PO Box 8139 Newark, Delaware 19714, U.S.A.

# lectura y vida

Año 11 - Nº 4 DICIEMBRE 1990 ISSN 0325-8637 CODEN LVIDDG

## ¿Qué queremos significar ahora con "lectura"?

## Procesos evolutivos e influencias educativas en la producción y reflexión textual

## Medición de estrategias de comprensión lectora

## El maestro como lector y escritor

4

156

# lectura y vida

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA

Esta es la realidad de América Latina:

**44 millones de analfabetos absolutos**

**8,5 millones de niños en edad escolar que no tienen acceso a la escuela**

**Centenares de miles de niños que desertan, que repiten y que son expulsados por la escuela**

**Profundizar la lucha por el cambio** es el imperativo del **Año Internacional de la Alfabetización. LECTURA Y VIDA, Revista Latinoamericana de Lectura,** acepta el desafío convocando a un análisis crítico y profundo de las distintas políticas de alfabetización, para ofrecer propuestas alternativas orientadas a revertir esta dramática situación.

ira

1990

# AÑO INTERNACIONAL DE LA ALFABETIZACION

LECTURA Y VIDA

ira

ASOCIACION INTERNACIONAL DE LECTURA

158

**Revista Latinoamericana de Lectura**
**Año XI - Número 4 - Diciembre 1990**

Publicación trimestral de la
**Asociación Internacional de Lectura (IRA)**
P.O.Box 8139 - Newark, Delaware 19714
Estados Unidos

**Directora**
María Elena Rodríguez

**Consejo Editorial Consultivo**
María Elvira de Alonso (Colombia)
Laura C.A. de Athayde Sandroni (Brasil)
Berta P. de Braslavsky (Argentina)
Mabel Condemarín Grimberg (Chile)
Alan N. Crawford (Estados Unidos)
Adolfo Elizaincín (Uruguay)
Emilia Ferreiro (México)
Kenneth Goodman (Estados Unidos)
Nelson Rodríguez Trujillo (Venezuela)
Ana Teberosky (España)

**Secretario de Redacción**
Javier Mignone

**Diseño de tapa**
**Diagramación**
Ana María Piaggio

**Fotografía**
Nancy Ben, Eduardo Graffigna, Alejandra Guardianelli

**Composición y armado**
Fototipia Linfoseter S.A.

**Imprenta**
GSP Gráfica Super Press S.A.

**Redacción**
Avda. Pueyrredón 1546 - 5° - B
(1118) Buenos Aires - Argentina
Tel. 83-6731

**Dirección Postal**
Casilla de Correo 124, Sucursal 13
(1413) Buenos Aires, Argentina

**Costo de la suscripción anual**
(equivale a la afiliación a la
Asociación Internacional de Lectura)

**América Latina, Africa y Asia (excepto Japón)**
Socio individual: u$s 19
Socio institucional: u$s 38
**Resto del mundo:** u$s 38

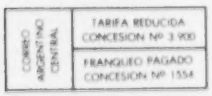
**Aparece en marzo, junio, setiembre y diciembre**

Registro de la Propiedad Intelectual N° 38.409

Los artículos y fotografías no pueden reproducirse total o parcialmente sin la autorización escrita de LECTURA Y VIDA, Revista Latinoamericana de Lectura.
Los artículos firmados no expresan necesariamente la opinión de la Asociación Internacional de Lectura o de la Redacción de la revista.

LECTURA Y VIDA es un foro abierto para el intercambio de información sobre teoría, investigación y práctica de la lectura y escritura.

ISSN 0325-8637
CODEN LVIDDG




# SUMARIO

**Nota de la Dirección**

**¿Qué queremos significar ahora con "lectura"?**

**Producción y reflexión textual: Procesos evolutivos e influencias educativas**

**Hacia una medición de las estrategias implicadas en proceso de comprensión lectora**

**El factor olvidado en la formación de los maestros**

**Hacia una didáctica constructivista de Lengua en la formación de docentes**

**Libros recomendados para niños y adolescentes**

**Libros y revistas**

**Informaciones**

**Índice Año 11 - 1990**

# LECTURA Y VIDA


4

**Jerome Harste (Estados Unidos)**

La lectura como una forma de otorgar poder, que comienza con la voz, continúa a través de la conversación y culmina en una mejor comunidad y en un curriculum mejor. 5

**Liliana Tolchinsky Landsmann (España)**
**Ana Sandbank (Israel)**

Estudio de la producción textual y de los procesos de revisión de lo producido teniendo en cuenta los cambios evolutivos y las influencias educacionales. 11

**José Orrantia, Emilio Sánchez M. y Javier Rosales (España)**

Presentación de dos pruebas de evaluación de la comprensión de textos escritos y análisis de las relaciones existentes entre distintos niveles de competencia y rendimiento escolar. 24

**María Eugenia Dubois (Venezuela)**

El modelo transaccional de lectura y el desarrollo del docente como lector y escritor. 32

**María Ester Donnini de Quintero (Argentina)**

Propuesta para el área de Lengua que se centra en el alumno, como sujeto de aprendizaje, en interacción directa con su lengua materna y con la realidad sociocultural, económica y política a la que pertenece. 36

**María Luisa Cresta de Leguizamón (Argentina)** 41

42

45

**1. Índice de títulos / 2. Índice de autores** 47

*Mientras estábamos preparando el material a incluir en este número de diciembre, nos detuvimos a hacer, como lo hemos venido haciendo durante los once años de vida de la revista, un balance de lo realizado en doce meses de trabajo. Ubicamos en la columna del* ***haber***

*— la publicación de las conferencias centrales del Segundo Congreso Latinoamericano de Lecto-escritura (a excepción de las pronunciadas por Emilia Ferreiro que está en proceso de revisión por parte de la autora y por Yetta Goodman, que aparecerá en marzo);*

*— la realización del Seminario Latinoamericano acerca de* ***La escuela y la problemática de la escritura****;*

*— la edición del boletín* ***La lectura en el mundo actual****; y*

*— la puesta en marcha del* ***Tercer Congreso Latinoamericano de Lecto-escritura.***

*En el* ***debe*** *quedó principalmente el hecho de no haber podido difundir, en forma más amplia y sistemática, los resultados del Segundo Congreso, entre los maestros latinoamericanos, a través de talleres y de otras publicaciones, como fue nuestro propósito al planificar la tarea anual bajo el imperativo del* ***Año Internacional de la Alfabetización****. La persistente crisis que nos agobia nos impidió contar con los recursos necesarios para llevar a cabo nuestra propuesta.*

*Al finalizar 1990 despedimos, con todo nuestro agradecimiento, a* ***Javier Mignone****, secretario de redacción, quien se ausenta por un año para hacer sus estudios de posgrado en Canadá, y damos la bienvenida, como miembros de la Asociación Internacional de Lectura, a su nuevo director ejecutivo,* ***Peter K. Mitchell Jr.****, quien fue elegido a través de un cuidadoso proceso de selección, para ocupar el cargo que quedara vacante al fallecer Ronald Mitchell en noviembre de 1989.*

*P. Mitchell, que ha sido nombrado por un período de tres años a partir del 1° de enero de 1991, se ha desempeñado recientemente como Asesor del Secretario General y como Coordinador del Proyecto Global de la Federación Internacional de Gremios Libres de Maestros, con sede en Amsterdam, Holanda. En el desarrollo de las funciones inherentes a su cargo, Mitchell ha tenido la oportunidad de colaborar estrechamente en el desenvolvimiento profesional y organizativo de docentes de más de 60 países, en especial de Africa, Sudeste de Asia y América Latina.*

*La trayectoria laboral del nuevo director de IRA lo presenta como un profesional responsablemente comprometido en la búsqueda de alternativas educacionales para la erradicación del analfabetismo, que tengan en cuenta las condiciones políticas, sociales y económicas, de los contextos en los cuales las acciones alfabetizadoras se han de llevar a cabo. Reconocer y comprender esas condiciones, elaborar soluciones factibles para los problemas que de ellas derivan e implementar diligentemente las propuestas de cambio es el desafío de esta etapa de la IRA.*

*El nuevo director se propone trabajar activamente con todos los socios de IRA para hacer que esta Asociación asuma en toda su dimensión el liderazgo que ha logrado en el campo de la alfabetización mundial.*

**LA DIRECCION**

BEST COPY AVAILABLE

# ¿QUE QUEREMOS SIGNIFICAR AHORA CON "LECTURA"?


## JEROME HARSTE

*Investigador especialista en lectura. Profesor de la Universidad de Indiana en Estados Unidos. Fue miembro del Comité Directivo de la Asociación Internacional de Lectura*


Quiero comenzar refiriéndome al contexto en el cual ustedes tienen que ubicar este trabajo. En los Estados Unidos hay muchas personas que quieren aportar soluciones simples para los complejos problemas de la alfabetización universal y los niños, a los cuales no se les ha aportado ningún servicio, siguen sin recibir ese servicio con estas nuevas soluciones.

Un segundo problema que tenemos en los Estados Unidos radica en la evaluación: nos dicen que podemos aplicar el "lenguaje integral", pero que los niños tienen que aprender las pruebas estandarizadas; esto significa que están viendo los nuevos programas con ojos viejos.

Un tercer problema es que hay mucha gente en los Estados Unidos que no confía en los maestros, entonces preparan materiales programados para que sean **a prueba de maestros**. Eso son los programas para lectura inicial y contra esto hemos estado luchando Ken Goodman, yo y otros especialistas durante toda nuestra vida.

Un cuarto problema se refiere al hecho de que mucha gente dice que el "lenguaje integral" es bueno para los chicos ricos como los míos, pero que los chicos pobres y los negros necesitan un programa estructurado. Esa es una idea que nosotros consideramos *loca*.

Existe aún un quinto problema: yo creo que hay una fuerte tendencia hacia la ortodoxia, la gente quiere usar el enfoque del "lenguaje integral", pero **bien**, o sea, que quieren **conocer exactamente los pasos a seguir** en lugar de ir **construyendo** los programas a partir de los niños.

A la luz de estos cinco problemas adquiere sentido este trabajo. Pero, hay algo más: los investigadores en los Estados Unidos alcanzan un **status** superior al de los maestros. Nosotros creemos que eso está mal y que lo tenemos que modificar. Además,

los investigadores piensan que sus investigaciones son inocentes, por el contrario yo sostengo que los cambios que una teoría de la lectura produce aluden a cosas importantes acerca de lo que esa teoría es y también a si implica o no alguna diferencia en un esquema mayor de cosas. Esta conferencia es un llamado a los maestros de lectura para que hagan explícitas sus políticas y para que reconozcan su participación en el proceso educativo como algo **no inocente**.

## La lectura como indagación curricular para una sociedad

Hace poco tiempo tuve la oportunidad de visitar en San Bernardino, California, una clase para niños con síndrome de Down. Pat Cousin había familiarizado al maestro, Chris Leroy, con la teoría del "lenguaje integral" (Goodman, 1986; Watson, Burke y Harste, 1989) y, a su vez, el maestro había introducido en la clase libros predecibles, casillas de correo, una pizarra de mensajes, un programa de publicaciones y un centro de lectoescritura.

Los niños habían estado leyendo, como parte del curriculum, uno de mis libros infantiles, **It didn't frighten me**! (Goss y Harste, 1981), por eso, al saber que yo iba por la ciudad, el maestro me invitó a visitar la clase en el marco de un programa curricular anual denominado "Autores conociendo autores".

Como el maestro era creativo, ingenioso —como, en general, lo son los maestros del "lenguaje integral"— mi visita fue programada de modo que coincidiera con el día del padre. Yo era el orador invitado y los niños eran los autores. Como una de las actividades del día, el maestro se reunió con los padres para explicarles los fundamentos del curriculum.

Mientras yo esperaba en el aula, Sarah, de 8 años de edad, me preguntó si me podía leer **It didn't frighten me!**. Los padres vinieron a observar. Aunque no articulaba cada palabra del texto, quedaba claro tanto para sus padres como para mí que Sarah lo estaba leyendo y sabía qué decía cada página. Se sentía particularmente complacida consigo misma y, en verdad, se podría decir que estaba radiante, lo cual era contagioso.

Cuando Sarah finalizó, nosotros miramos orgullosamente a sus padres. El padre parecía anonadado. La madre, con lágrimas en sus ojos, abrazó a Sarah y volviéndose hacia mí, dijo, con algo de desesperación en su voz: "Nosotros no sabíamos que Sarah podía aprender a leer. ¡Los médicos nos dijeron que estaba cerebralmente muerta!". Durante el resto del día nos siguieron a Pat, al maestro y a mí, preguntándonos: "Pero si ella no está cerebralmente muerta y puede leer, ¿qué deberíamos estar haciendo?" Había un sentido de urgencia muy real en sus requerimientos.

Me gusta esta anécdota porque destaca las relaciones entre **lenguaje y aprendizaje** y entre **aprendizaje y educación**. Pienso que, a veces, nos olvidamos de qué se trata la educación. Este relato acerca del lenguaje nos recuerda que **educar es alterar las relaciones sociales**.

La introducción de libros predecibles que hizo el Sr. Leroy en la clase permitió a Sarah el acceso a la alfabetización. Ella se convirtió en alfabetizada y el serlo cambió la percepción que los padres tenían de ella. Sarah modificó su posición social en el contexto de las otras personas significativas de su vida. Aunque debemos cuestionar la sabiduría de sus padres al creerle a los médicos, lo crucial es que ya ellos no podían seguir percibiendo a Sarah como "cerebralmente muerta" según se lo habían sugerido. Sarah podía leer. Sarah podía aprender. Ahora tendrían que interactuar con ella en forma diferente.

Como maestros de lenguaje sabemos que la alfabetización **otorga poder**. Con Sarah se demuestra este otorgamiento de poder. Alfabetizarse significa cambiar el lugar social de uno, alterar la posición que uno ocupa en el mundo, tener voz, ser escuchado.

La capacidad del lenguaje y de la alfabetización de otorgar poder es la razón por la cual algunos profesionales y yo proponemos el "lenguaje integral". Concebimos al "lenguaje integral" como un intento de operacionalizar lo que actualmente conocemos acerca del lenguaje y del aprendizaje. Basados en lo que actualmente sabemos, hemos visto reiteradamente en medios escolares que niños que habían sido silenciados logran ganar una voz.

Dada la naturaleza de nuestras sociedades, creo que es importante que nuestras concepciones sobre alfabetización comiencen con la noción de voz y la importancia de escuchar la voz de cada uno. En sociedades **supuestamente democráticas** creo que es especialmente importante oír voces que han sido previamente silenciadas.

No podemos pensar que los especialistas, el conocimiento y las teorías sobre lectura son políticamente neutros. El no tomar posición, el decir que lo que fue bueno para nosotros es suficientemente bueno para nuestros hijos, significa mantener el orden social existente. No tomar posición es otorgar poder a aquellos que siempre lo han tenido y quitárselo a los mismos grupos que siempre han carecido de él. **La política es el lenguaje de las prioridades**.

Los cambios que produce una teoría dicen mucho acerca de lo que esa teoría es, pero, insisto, dada la naturaleza de nuestras sociedades es importante saber a quién le otorgan poder nuestras teorías.

Mi criterio para una buena teoría de alfabetización es el mismo que para un buen libro. ¿Crea en mí una sensación de urgencia? La historia de Sarah nos recuerda nuestra convocatoria al clarificar lo que nosotros somos, como educadores **primero** y como especialistas del lenguaje **después**.

## La lectura comienza con la voz

El lenguaje integral es, en esencia, una teoría de la voz. Funciona bajo la premisa de que todos los niños deben ser escuchados. El lenguaje permite a cada uno de nosotros expresar nuestra experiencia. Mediante la verbalización, compartimos nuestra experiencia. Eso es lo que quiere decir la teoría del "lenguaje integral" cuando afirma que el lenguaje es **inherentemente social**.

Más aún, el lenguaje permite que tomemos distancia de nuestra propia experiencia. La podemos comenzar a tratar como un objeto y en tanto objeto podemos reflexionar sobre ella y evaluarla.

*Matías Durán y Carolina, Josefina y Luz Mattei*

La naturaleza social del lenguaje significa que nuestra experiencia puede tornarse objeto de pensamiento de otras personas. Ellos también pueden reflexionar sobre nuestra experiencia, ver si coincide con lo que saben y comenzar así a ayudar a criticarnos y a superarnos a nosotros mismos.

Ser verdaderamente alfabetizado es ser capaz de usarnos reflexivamente como instrumento de superación de nosotros mismos. Michael Herzfeld (1987) sostiene que para ser verdaderamente alfabetizado se debe ser capaz de interrogar social, política e históricamente las construcciones mismas que uno utiliza para dar sentido al mundo.

El aprendizaje comienza por establecer relaciones entre lo viejo y lo nuevo. Independientemente de lo que se quiera enseñar, los niños necesitan comenzar por hacer conexiones en términos de su propia experiencia. Todo niño tiene experiencia y lenguaje. Necesitamos respetar lo que trae el niño y construir desde allí.

Cuando los maestros dicen ". . . pero, los niños con los que trabajo no tienen experiencia", o "los niños con los que trabajo no tienen lenguaje", lo que de hecho están diciendo es que ellos, ellos mismos, no valoran la experiencia y el lenguaje que tienen los niños. No es que los niños carezcan de experiencia. Lo que pueden no tener es la experiencia necesaria para tener éxito en las escuelas si la enseñanza permanece sin cambios, pero ése precisamente es el punto y el orden del día.

Si ustedes entienden este argumento, entonces comprenderán que una nueva teoría de la lectura debe informar a la sociedad acerca de lo que queremos decir **ahora** con alfabetización. Una nueva teoría debe darnos nuevos ojos, así como permitirnos explorar posibilidades aún inexploradas.

El "lenguaje integral" comenzó como una teoría de la lectura pero rápidamente se convirtió en una teoría del aprendizaje. Recientemente los partidarios del "lenguaje integral" han comenzado a utilizar lo que se sabe acerca del rol del lenguaje en el aprendizaje, para entender el **proceso de ser autor** en otros sistemas de comunicación tales como el arte, la música, la matemática y otros. Dado que el objetivo de un buen programa de artes del lenguaje es ampliar el potencial de comunicación en lugar de reducirlo, son importantes los desarrollos en estos frentes.

Al llegar a tercer grado muchos niños piensan que no saben cantar. Ya en los grados intermedios muchos piensan que no saben dibujar. Con el paso del tiempo, el curriculum y los niños de nuestras escuelas se tornan más y más "verbocéntricos", es decir, dependientes del lenguaje en su modo de conocer. Esto significa que los niños sin inclinaciones lingüísticas son silenciados por nuestras escuelas y por el curriculum actual. También significa que niños y grupos culturales que tienen otras maneras de conocer distintas del lenguaje, no están bien atendidos por nuestras escuelas. De hecho todos sufrimos. Nuestro potencial de comunicación se restringe. Sólo aquellos que realmente dominan el lenguaje de acuerdo con las normas de la peculiar manera escolar tienen éxito.

Desde hace ya varios años, mis colegas y yo (Harste, Short y Burke, 1988) hemos estado trabajando con maestros, indagando acerca de lo que podría ser un curriculum de alfabetizacion funcional del lenguaje escrito. Comenzamos con el área de la **escritura**, empleando, como una metáfora, el ciclo que, según ellos mismos nos informan, los escritores usan en el **proceso de convertirse en autores**. Este ciclo implicaba comenzar la escritura desde la experiencia de vida, dar tiempo para una lectura y escritura ininterrumpida, apartar borradores para dejarlos descansar, enviarlos a otros autores para recibir sus críticas constructivas y, una vez que precisado el sentido, obtener apoyo editorial para dar forma final al texto. El ciclo culminaba con la publicación y la celebración del proceso de ser autor.

Luego de haber empezado en las aulas con la escritura, comenzamos a explorar cómo podría usarse algo parecido al ciclo de convertirse en autor cuando la **lectura**, en tanto opuesta a la escritura, era el sistema destacado (Short, 1986). El resultado fueron los **círculos literarios** donde grupos de niños elegían qué libros leer, llevaban un registro literario de las relaciones que establecían, compartían con el grupo estas conexiones y todo lo que comprendían y, al final, decidían colectivamente, utilizando el sistema de signos que desearan, qué cosas de las que habían comprendido presentarían a los otros grupos.

Más recientemente, hemos comenzado a indagar cómo podría usarse algo parecido al proceso de ser autor cuando el arte, la música o algún otro sistema comunicacional era el sistema destacado.

Laura Westberg, una estudiante graduada en educación de la temprana infancia, comenzó a trabajar, en un aula de preescolares de 3 a 4 años de edad, con lo que nosotros habíamos aprendido a través de nuestras pesquisas sobre lectoescritura, permitiendo a los niños explorar ampliamente el arte. Con tal fin llevó obras de arte y las colocó en el aula para que los niños convivieran con estas piezas y luego decidieran cuál estudiar con mayor detenimiento y profundidad. Laura les dio un diario donde registraron sus observaciones y después se reunieron para debatir sus hallazgos.

Al concluir su estudio sobre un retrato postimpresionista de una mujer, Víctor escribió en el diario: "Ella tiene un cuello largo y cejas flaquitas". A través de la discusión en grupo, Laura averiguó si habían visto personas con cuellos tan largos y, en caso negativo, qué pensaban que el artista estaba tratando de decir. Posteriormente los niños exploraron el medio haciendo sus propias creaciones. Víctor realizó un toro con arcilla. Tomó el toro y lo puso al lado de uno que había hecho Picasso. Colocó una mano sobre su cadera supervisando la obra e hizo un comentario reflexivo que nos encantó: "Chico, me parece que Picasso no sabía mucho de toros, ¿no es cierto". Sus comentarios lo conectan vivencialmente con la historia del arte que lo precede, reflejan su pertenencia al "club de los alfabetizados" (Smith, 1987). Su voz es valorada. Ha comenzado una nueva conversación.

Nuestra comprensión de cómo opera el lenguaje en un sistema de conocimiento es lo que nos permite entender cómo operan otros sistemas de comunicación. No sólo las áreas de contenido, tales como el arte y la música, ganarán un mayor respeto, sino que se aportarán otros accesos a la alfabetización. Las escuelas silenciarán menos voces y atenderán mejor a las heterogéneas y crecientes poblaciones multiculturales, para quienes están diseñadas.

## La lectura continúa a través de la conversación

**El conocimiento se construye socialmente**. No es algo de "ahí afuera" para ser transmitido, sino algo que se crea a través de la interacción social. Lo que ayer era un hecho, hoy no lo es. Los físicos nos dicen que los *quanta* y no los átomos son ahora las cosas más pequeñas del universo. El conocimiento es creado y recreado a través de la interacción social y dentro del proceso educativo el lenguaje juega un rol clave.

Al nivel de la enseñanza esto significa que los niños necesitan participar en investigaciones originales en lugar de aprender por descubrimiento. La conversación se convierte así en una construcción clave para repensar el curriculum. Desde esta perspectiva, el criterio para juzgar el curriculum es: "¿facilitó o no facilitó el comienzo de nuevas conversaciones?"

Kathy Short (investigadora universitaria) y Gloria Kauffman (maestra de grado) elaboraron un curriculum de lectoescritura basado en la literatura para el primer grado a cargo de Gloria, utilizando como instrumentos organizadores los círculos literarios y los conjuntos de textos (Harste y Jurewicz, 1985, Harste, Short y Burke, 1988, Short, 1986). Los grupos de niños seleccionaban un libro, lo leían y se reunían para la discusión. Las sesiones de debate fueron grabadas en video. Kathy analizó estas diversas sesiones como parte de su disertación doctoral, en un esfuerzo para explicar lo que ella había visto que sucedía.

En el ejemplo que queremos considerar más detenidamente, un grupo eligió discutir el cuento **No more room** (Ginn, 1982), que trata de un grupo de animales que utilizan un guante como su hogar. Un animal tras otro ocupa el guante. Al final del cuento, una mosca es la gota que rebasa el vaso porque hace reventar las costuras del guante y todos los animales tienen que ir a buscar una casa nueva.

Kathy creó una red semántica de lo que los niños hablaron en el video. Estaba particularmente interesada en los "conectores intertextuales", o sea, en las conexiones que hicieron con sus propias vidas y con otras piezas literarias. Kathy informó que, durante la discusión, los niños establecieron relaciones con otras cuatro obras literarias (**Bremen town musicians**, **It could always be worse**, **The bus ride**, **Rosie's walk**), y también relacionaron el cuento con sus conocimientos sobre gigantes (específicamente sobre la manera en que el tamaño de los distintos animales se relacionaba con la forma realista en que todos ellos podían vivir en un guante), y sus experiencias personales con animales (quién era enemigo de quién).

Hacia el final de la discusión, Kathy preguntó a cada niño cuál pensaba que era la moraleja del cuento. Nos encantaron sus respuestas:
— Apartarse de las cosas que ya están llenas.
— Alejarse siempre de las abejas.
— No tironear porque si todos quieren la misma cosa, nadie lo consigue.
— El que lo encuentra lo guarda.
— Compartir.
— No pelear.
— No fugarse de la casa.
— Elegir una casa, quedarse ahí, y estar contento con lo que se tiene.

Los niños a quienes les preguntamos: "¿Qué pensás qué harán ahora?, respondieron: "¡Oh, encontrarán un nuevo guante y empezarán de nuevo!".

El texto que sigue describe cómo Kathy se explicó a sí misma esta experiencia de lectura: "Los niños usaron signos que se pueden obtener en **No more room** (Ginn, 1982) con el objeto de ubicar textos anteriores que compartieran características con esos signos y que, por lo tanto, pudieran ser utilizados co-

mo metáforas para entender la historia. Algunos niños establecieron fácilmente una conexión con diversos autores que involucraban a abejas que perseguían animales, creando entonces una unidad para el cuento que dependía de la abeja que picaba a los animales causando, por ende, que el guante se rompiera. Sin embargo, cuando alguien en el grupo señaló que el relato incluía una mosca, esta unidad se desbarató. Se creó una anormalidad que requirió que los niños buscaran nuevas conexiones, y entonces comenzaron otra vez buscando en sus propias experiencias previas y en los textos impresos, a fin de construir un significado diferente del cuento. El grupo negoció y discutió una variedad de explicaciones acerca de por qué se había roto el guante. Estas incluyeron que las antenas de la mosca habían chocado contra el guante, las pezuñas de los animales habían desgarrado el guante, los animales se habían peleado entre sí, y la interpretación más convencional acerca de que el guante se había llenado demasiado. Al construir estas interpretaciones, ellos crearon nuevas hipótesis acerca del cuento, que confrontaron durante la discusión con el resto de los niños y con el texto impreso. Los nuevos textos que cada uno construyó obligaron a los niños a reorganizar sus conocimientos y a generar nuevas reglas que luego pudieran usar como marcos anticipatorios para hacer predicciones en futuros eventos de alfabetización. El espectro de temas que los niños sugirieron acerca de qué les había enseñado el relato ilustra la variedad de reglas que cada uno generó a partir de esta historia, y que trasladó a los futuros eventos de alfabetización. El aprendizaje es entonces el proceso de crear una nueva unidad a través de conectores intertextuales".

El modelo del proceso de aprendizaje descrito aquí enfatiza la importancia de que los educandos generen sus propios conectores intertextuales y formulen hipótesis, a fin de convertirse en pensadores críticos. En nuestro intento por facilitar el aprendizaje de los niños a través de reglas, hemos hecho este aprendizaje más difícil y con menos sentido. Los niños que participaron del estudio aquí presentado demostraron que el aprendizaje no es un proceso de autoridad, de someterse a la historia de algún otro, sino un proceso de convertirse en autor, un proceso de construcción de nuestras propias historias estableciendo relaciones con nuestras historias pasadas. Cada uno de nosotros tiene que construir su propio relato acerca de su experiencia a fin de que ese relato tenga significado y sirva para poder ampliar nuestro mundo.

Los educadores deben preocuparse por crear situaciones de aprendizaje que apoyen este proceso de aprendizaje a través del proceso de convertirse en autor. Una comprensión del rol de la colaboración e intertextualidad en el proceso de aprendizaje es la base para mejorar la práctica educativa y desarrollar metodologías educacionales efectivas de investigación.

Las teorías sobre lectura que tenemos y que respaldamos, determinan lo que vemos y lo que valoramos. Considerar la alfabetización bajo una nueva luz nos permite fijar nuevas pautas para la lectura y para la enseñanza de la lectura (Harste, 1989). La lectura comienza con la voz, pasa a la conversación y culmina en una mejor comunidad y en un curriculum mejor.

## La lectura culmina en una mejor comunidad y en un curriculum mejor

Karen Smith, una maestra de sexto grado de Tempe, Arizona, comienza el año lectivo en una escuela del centro de la ciudad haciendo que sus niños capitalicen la diversidad de grupos étnicos que conforman su clase. Los alumnos escriben historias de familia (Harste, Short y Burke, 1988) e investigan sus propios antecedentes étnicos y culturales a través de familiares y de miembros de la comunidad. Este estudio no sólo produce un nuevo respeto por la propia cultura de cada estudiante, sino también por las culturas de los otros.

Cuando grabamos en la clase de Karen Smith para una nueva serie de videos que estamos desarrollando (Harste y Jurewicz, en proceso), sus alumnos estuvieron tan interesados en nuestros antecedentes alemanes o polacos, como nosotros en los suyos hispánicos, itálicos y negros. Nos convertimos en un recurso del aula. Un grupo de estudiantes que estaba leyendo **The Steppe**, un libro acerca de una familia polaca que vivía en Alemania durante la Segunda Guerra Mundial, entrevistó a miembros del equipo de camarógrafos en un intento por relacionar las experiencias de la familia del relato con la inmigración norteamericana y los traslados de sus propias familias a los Estados Unidos.

Cuando estudiamos temas que son importantes para nosotros, empezamos a hacer conexiones al nivel de los valores. Sólo cuando entendemos las diferencias en el nivel de los valores se hacen posibles nuevas oportunidades de aprendizaje.

Enseñar y aprender conforman una relación, la comunidad y la posibilidad de conectarse son las características distintivas del aprendizaje. El curriculum es negociado y comienza con la experiencia de vida del que aprende el lenguaje.

Desde esta perspectiva, el curriculum puede ser visto como vehículo para comenzar nuevas conversaciones (creando nuevos conocimientos), así como un modo de indagación. Mi nueva imagen de la alfabetización es la de maestros y alumnos indagando y el aprendizaje es el curriculum universal (Watson, Burke y Harste, 1989).

En el mejor de los casos los maestros se verán a sí mismos como exploradores del aula, que aprenden sobre el lenguaje y la enseñanza, utilizando al niño como informante curricular. Así van a desaparecer las antiguas divisiones entre la investigación como actividad que realizan los profesores universitarios, y la práctica como tarea de los maestros. Las aulas serán los entornos ideales para el desarrollo de una teoría práctica de la enseñanza de la lectoescritura.

Las comunidades vigorosas, fuertes, poderosas no se forman sobre la base de individuos de mentalidades parecidas, sino más bien, donde se oyen y escuchan las diferentes voces que conforman una comunidad. Los recursos que se pueden obtener en una comunidad de educandos son conocidos y transformados al escuchar diferentes voces. Si todos piensan igual no hay conversación. La verdadera conversación comienza a partir de la diferencia.

Hemos comprobado, en las aulas, que cuanto más espacio gana la propia voz de una persona, más nos convertirmos en pensamiento colectivo. La clase está en la conversación cara a cara. Nos gusta organizar grupos de estudio de modo que los participantes se encuentren inicialmente pupila a pupila y rodilla con rodilla.

La educación necesita ser vista como indagación. Los maestros necesitan ser vistos como investigadores. La teoría de la lectura será realzada por nuevas conversaciones que provienen de haber escuchado nuevas voces.

La función del curriculum es aportar perspectivas. Las aulas que dan prioridad al rol que juegan la lectura y otras expresiones del lenguaje, a realzar el aprendizaje, se convierten en comunidades reflexivas de educandos. Entender mi **sentido de urgencia** es concebir el **curriculum al servicio de la comunidad** y considerar **la política como un lenguaje de prioridades**.

## Conclusiones

El nuevo criterio para una buena teoría de la lectura debería estar enraizado en nuestras creencias acerca de la naturaleza de nuestras sociedades, así como en nuestra comprensión de los roles que el lenguaje juega en un sistema de conocimiento:

1. ¿Permitimos a cada persona de la comunidad tener voz para nombrar al mundo como lo ve? El criterio que uso para ver si esto se operacionaliza, es si al final del curso puedo señalar al menos una cosa que cada alumno me haya enseñado.

2. ¿Comenzamos conversaciones necesarias? El criterio que utilizo aquí es el número de conversaciones no anticipadas que se comenzaron. Una manera simple de evaluar el progreso en este aspecto es preguntar qué estamos pensando ahora que no podíamos pensar cuando comenzó el curso, qué nuevo sentido de urgencia tenemos.

3. ¿Aportamos un mecanismo mediante el cual esas conversaciones puedan continuar? Esto es difícil y, sin embargo, es lo más importante. En términos de investigación nosotros llamamos a esto 'efecto pragmático I'. ¿Qué sucede cuando me voy del lugar? Este puede ser el criterio que todos deberíamos usar. Es un indicador de los cambios que produjo la teoría, si es que produjo alguno.

Para finalizar quiero puntualizar que estos criterios de logros residen semánticamente en un campo de juego diferente de aquellos que tradicionalmente hemos utilizado en lectura, esto es, convención y control. Considero que los criterios descriptos contienen el potencial de escuchar nuevas voces, de comenzar nuevas conversaciones, y de iniciar nuestro camino para convertirnos en una comunidad reflexiva de aprendices del lenguaje, que actúan sabiendo muy bien cómo nuestra teoría de la lectura puede marcar una diferencia transformadora en las aulas y en las sociedades.

---

### Notas bibliográficas


Goodman, K.S. (1986) **What's whole in whole language**. Toronto, Canadá: Scholastic TAB.

Goss, J. y Harste, J.C. (1981) **It didn't frighten me**. Columbus, OH: Willowisp Press.

Harste, J.C. (1989) **New policy guidelines for reading: Connecting research and practice**. Urbana, IL: ERIC/NCTE.

Harste, J.C. y Jurewicz, E. (1985) **Authoring cycle: Read better, write better, reason better** (videotape series). Portsmouth, NH: Heinemann.

Harste, J.C. y Jurewicz, E. (en proceso). **Extending the cycle** (videotape series). Portsmouth, NH: Heinemann.

Harste, J.C.; Short, K.G. y Burke, C.L. (1988) **Creating classrooms for authors: The reading-writing connection**. Portsmouth, NH: Heinemann.

Herzfeld, M. (1987) **Antropology through the looking glass**. Nueva York, NY: Cambridge University Press.

Short, K.G. (1986) Literacy as a collaborative experience. Disertación doctoral aún no publicada, Universidad de Indiana.

Smith, F. (1987) **Joining the literacy club**. Portsmouth, NH: Heinemann.

Watson, D.; Burke, C. y Harste, J. (1989) **Whole language: Inquiring voices**. Toronto, Canadá: Scholastic TAB.

# PRODUCCION Y REFLEXION TEXTUAL: PROCESOS EVOLUTIVOS E INFLUENCIAS EDUCATIVAS


## LILIANA TOLCHINSKY LANDSMANN
## ANA SANDBANK

*Liliana Tolchinsky Landsmann es profesora en la Universidad de Barcelona, España y Ana Sandbank, en la Universidad de Tel Aviv, Israel*[1]


Se han realizado numerosos trabajos afirmando la existencia de un saber acerca de la escritura que se construye fuera de la escuela.[2] Estos trabajos hablan de conocimientos construidos **antes** de comenzar la escuela, **a pesar** de la escuela, **sin** la escuela. Sin embargo, los niños estudiados se escolarizarán y es nuestro objetivo fundamental que se escolaricen. Por ello, resulta imprescindible analizar qué sucede en torno del encuentro entre el conocimiento que el niño trae acerca de la escritura y aquél que la escuela ofrece.

En este trabajo nos hemos centrado precisamente en la confluencia entre aquella concepción del niño, que se ha generado por interacción con una representación cultural, y la de la escuela, que resulta de una definición más o menos explícita de lo que significa escribir y de cuáles son los pasos que un sujeto debe seguir para llegar a dominar lo que ha sido definido como "saber escribir". Específicamente al focalizar la capacidad de producir y modificar textos, nos hemos preguntado cómo esta capacidad es influida por distintos mensajes educativos.

En la primera parte de este trabajo explicaremos por qué elegimos analizar la producción de textos, la manera como fue encarado este análisis y los cambios que hemos encontrado con la edad en la organización de los textos. En la segunda parte nos centraremos en los procesos de revisión de textos. Discutiremos el papel que cumple la revisión en la producción y presentaremos los cambios que se producen con la edad en los procesos de revisión. En la tercera parte nos dedicaremos al cuestionamiento de las influencias educacionales.

## La producción de textos

La decisión de abordar el estudio de la producción textual está basada en dos tipos de razones. En principio esta decisión tiene que ver con un desarrollo general que se produjo en el campo de la psicología del lenguaje y de la disciplina lingüística y, en segundo término, con el desarrollo específico de las investigaciones sobre adquisición de la escritura.

Durante los años 60 las investigaciones en adquisición del lenguaje se dedicaron fundamentalmente a estudiar los procesos de comprensión y producción de oraciones, fuertemente influidas por el modelo de la gramática transformacional. Si bien esta teoría lingüística se presentaba como modelo de descripción de la competencia del hablante ideal, se pensó que podría funcionar también como modelo gramatical para comprender el desempeño, el procesamiento real del lenguaje. Por ello, la psicolingüística occidental se volcó fundamentalmente a demostrar que en el procesamiento de oraciones el sujeto utilizaba las reglas de la gramática transformacional. Si esto fuera así, construcciones como las pasivas, por ejemplo, deberían ser más difíciles de entender y deberían adquirirse más tarde que las activas, porque han sufrido más transformaciones gramaticales. Muy pronto se descubrió, sin embargo, que en ciertas circunstancias o con ciertos contenidos, las construcciones pasivas no eran más difíciles de entender que las activas y eran producidas con gran facilidad aun por niños muy pequeños (Dewart, 1975, Fodor y Crain, en prensa).

A partir de estas y otras numerosas investigaciones, los psicolingüistas comienzan a reconsiderar las relaciones entre competencia y desempeño y a cuestionar la utilidad de una teoría lingüística que describe solamente la competencia del hablante ideal. Algunos psicolingüistas comienzan a defender la autonomía de los procesos psicológicos de toda teoría lingüística, otros reconocen que la descripción de la competencia es solamente uno de los niveles de descripción del "fenómeno lenguaje" y buscan, además, comprender los factores que están involucrados en el desempeño. La función comunicativa del lenguaje y no sólo su función de representación del pensamiento vuelven a ser objeto de estudio.

Uno de los resultados de esta situación es una reactivación del interés por el uso del lenguaje en situaciones comunicativas y, con ello, la incorporación de nuevas unidades lingüísticas, aparte de la oración, que merecen ser estudiadas. Para entender el funcionamiento comunicativo es necesario pasar a unidades reales, unidades de uso. Los procesos discursivos, la conversación y el texto se revalorizan como temas de análisis lingüístico y psicológico. Se recuperan intereses que hasta los años 70 habían estado reservados a los estudios retóricos o semánticos o únicamente a ciertas ramas de la lingüística europea y soviética (cfr. Benveniste, 1966; Bernárdez, 1982).

Lo anterior fundamenta la revalorización del texto desde la perspectiva de la psicolingüística. Nos parece importante aclarar que esta revalorización surge, además, como resultado del desarrollo interno de la disciplina lingüística y, en ella, desde el generativismo. Desde los primeros años de desarrollo de la teoría generativa, se da la aparición de un interés muy marcado por ciertos fenómenos que no podían explicarse en el nivel de las oraciones aisladas. Hay ciertos elementos lingüísticos cuyo uso en una determinada oración sólo puede comprenderse si se tiene en cuenta el cotexto, es decir, las frases anteriores o posteriores a aquella que se está estudiando. El artículo (definido o indefinido), por ejemplo, es uno de esos elementos. El uso de uno u otro artículo no puede explicarse si no se considera el cotexto o el contexto.

En nuestro caso, hemos elegido analizar la producción textual porque queríamos estudiar el uso de la escritura y analizar ciertos fenómenos, como el uso del artículo y las referencias anafóricas y catafóricas que sólo pueden estudiarse en el contexto de un texto.

Hasta aquí presentamos las razones que tienen que ver con el desarrollo general de la psicolingüística y de la lingüística y que han motivado un resurgimiento general del interés por el estudio de textos, en el cual este trabajo se inserta.

Otro tipo de razones tiene que ver con el desarrollo de las investigaciones acerca del lenguaje escrito. En realidad, hasta mediados del 80, la mayoría de estas investigaciones se dedicaron al estudio de la escritura y se puso muy poco énfasis en la adquisición del lenguaje escrito. Aun a riesgo de repetir, creo que es importante demarcar la denotación de estos dos términos: **escritura** y **lenguaje escrito**.

El primero se refiere al sistema de notación alfabética, las letras y sus reglas de combinación y al conjunto de caracteres y convenciones gráficas no alfabéticas tales como signos de puntuación, mayúsculas, subrayado, etc. Existen y han existido históricamente diferentes sistemas de escritura, algunos no alfabéticos, pero no nos referiremos a ellos. En el sistema de notación latino, las letras identifican segmentos fonológicos (consonantes y vocales) y los otros caracteres gráficos o alternativas gráficas, reflejan cualidades paralingüísticas o no verbales (la actitud del escritor hacia algunas partes de su mensaje o la relativa importancia de algunas partes en relación con otras). Estos últimos caracteres funcionan como indicadores adicionales o instrucciones al lector. Una palabra subrayada, por ejemplo, indicará al lector que ella es importante para el autor del texto y, por lo tanto, la conveniencia de detenerse en ella.

La escritura tiene una larga historia social. Se ha usado y se usa en múltiples circunstancias: transacciones comerciales, sepelios, avisos publicitarios o poemas. Si bien cualquier expresión lingüística puede ponerse por escrito, las circunstancias de uso en las diferentes comunidades han hecho que ciertas expresiones lingüísticas quedaran especialmente reconocidas como pertenecientes al dominio de lo escrito. Socialmente, el **lenguaje escrito** denota esas formas de discurso (Tolchinsky Landsmann, en prensa).

La mayoría de los trabajos anteriores intentaron explicar cuándo y cómo descubre el niño el principio alfabético, esto es, cuándo y cómo descubre que las unidades gráficas, las letras, representan segmentos vocálicos y consonánticos en los sistemas latinos o segmentos consonánticos en los sistemas semíticos. A través del estudio de la adquisición del principio alfabético fue posible llegar a conocer cuáles son las unidades de segmentación a las cuales el niño tiene acceso cuando intenta escribir o leer palabras u ora-

ciones. El análisis de las correspondencias que el niño establece entre unidades gráficas y segmentos sonoros, antes de dominar la ortografía, ofreció una magnífica oportunidad para conocer el sistema de similitudes y diferencias que el sujeto percibe en su propia lengua y que luego la ortografía tapará (Read, 1975).

Pero el objetivo de la adquisición de la escritura es la capacidad de producir mensajes que cumplan su función comunicativa, respondiendo a las expectativas del **emisor** y del receptor **en contenido y en forma**. Es decir, el dominio del lenguaje escrito. Llegamos a dominar el lenguaje escrito cuando el mensaje que producimos cumple con nuestras propias expectativas y no sólo con las del receptor.

Investigaciones anteriores bajo la denominación de "estudios de composición" —*composition studies*— o "estudios en escritura" —*writing studies*— se han dedicado a analizar la capacidad de producir mensajes comunicativamente adecuados. La mayoría de esos trabajos se han hecho con niños mayores de 9 años (cfr. Perera, 1984; Briton, Burgess, Martin, Mc Leod y Rosen, 1975). Algunas excepciones son los trabajos de Jerome Harste (Harste, Burke y Woodward, 1984), quien reconoce aun en preescolares la capacidad de producir mensajes que poseen marcas de los diferentes géneros literarios; los trabajos de Donald Graves (1983), que muestran que, desde el principio de su desarrollo como escritor, el niño es capaz de producir textos; y los trabajos de Ana Teberosky, que han analizado la expresión lingüística en textos producidos por niños entre 5 y 9 años. Estos trabajos son la excepción. La suposición corriente es que el sujeto no tiene conocimiento del lenguaje escrito hasta que no maneja las reglas de la escritura.

En contraste con esta suposición, pensamos que este conocimiento impregna el desarrollo de la escritura desde sus primeros momentos. Esto significa que el sujeto puede tener expectativas y suposiciones acerca del lenguaje escrito aun antes de dominar las convenciones de la modalidad escrita. O, por lo menos, pensamos que **vale la pena** cuestionarse acerca del conocimiento de esa variedad lingüística aun en niños pequeños que no dominan la modalidad. Conocer el lenguaje escrito implica necesariamente la diferenciación textual, es decir, **la capacidad de producir textos lingüísticamente diferenciados para circunstancias enunciativas contrapuestas**. En palabras simples, saber producir mensajes lingüísticamente diferenciados para una carta de amor o para describir la pampa húmeda. Narrar y describir pueden definirse como circunstancias enunciativas contrapuestas en relación con modelos y usos sociales de la escritura. Para fundamentar por qué ello es así, seguiré el modelo sugerido por Perera (1984).

Perera propone dos ejes básicos para diferenciar tipos de texto: la organización del contenido y la relación del autor con el contenido y/o con el lector. En el primer eje distinguimos los textos organizados cronológicamente de aquellos que no lo están y, en el segundo, diversos grados de proximidad entre el contenido y su autor. Por una combinación de los dos ejes obtenemos diferentes tipos de texto. Por ejemplo, en el grado de mayor proximidad entre el autor y su texto, y de mayor organización cronológica ubicaremos la autobiografía. En el grado de mayor alejamiento entre el autor y el contenido y de menor organización cronológica ubicaremos la descripción de un objeto.

Dado que nuestra intención era verificar la capacidad de diferenciación lingüística en posturas enunciativas contrastantes, lo más contrastante hubiera sido pedir a los niños que escribieran una autobiografía y describieran algún objeto. Si lo hubiéramos hecho así, hubiéramos obtenido contenidos muy diversos, que dificultarían la comparación de las formas lingüísticas. Por ello, en el trabajo que comentaremos, pedimos a los niños que escribieran un cuento conocido, de fuerte contenido emocional y una descripción de uno de los objetos centrales del cuento. El trabajo fue realizado en Israel con niños hablantes nativos de hebreo. A los niños se les pidió escribir el cuento de "Hansel y Gretel" y describir la casa de la bruja. En la próxima sección agregaremos algunos detalles más acerca de las condiciones de producción.

Narración y descripción contrastan no solamente por su función enunciativa sino también por su práctica social. Durante la primera infancia el cuento está ligado al libro, por lo menos en las comunidades israelíes estudiadas.[3] Hay una práctica de leer cuentos, en situaciones de intimidad madre-hijo. Respecto a la descripción, la práctica social difiere. Raramente vamos más allá de nombrar objetos cualificándolos interjectivamente. No hay una práctica social de descripciones elaboradas, ellas sólo aparecen en un tipo especial de literatura y cuando aparecen en los cuentos para niños habitualmente las salteamos. Por lo tanto, esperábamos encontrar no sólo formas lingüísticas diferenciadas por género sino una calidad textual diferente.

¿Qué entendemos por formas lingüísticas diferenciadas y por calidad textual diferente? Para poder responder a esta pregunta deberemos referirnos a la manera como los textos fueron analizados.

## La expresión lingüística de los textos

El niño, escritor inexperto, puesto en la situación de producir un texto debe resolver una serie de problemas: qué **marcas** poner sobre el papel, cómo **organizar esas marcas** en el espacio de la hoja, qué **contenido** poner, qué eventos relatar o qué cualidades describir, cómo **organizar ese contenido** dándole una estructura temporal y causal, cómo **expresarlo lingüísticamente**. Estos problemas reflejan diversos aspectos de la escritura y del lenguaje escrito sobre los cuales los productores de textos actúan y reflexionan.

En este trabajo nos referiremos especialmente a la manera como los niños encararon el último aspecto, el de la expresión lingüística, en particular a cómo organizaron sus textos sintácticamente. Para poder definir esta organización seguimos los criterios y la metodología de transcripción propuestos por Claire Blanche Benveniste y su equipo (Blanche Benveniste, 1980, 1984; Teberosky, 1990). Presentaremos de la forma más simplificada posible aquellos criterios necesarios para entender cómo se puede definir la organización típica de cada texto.

Como primer paso buscamos en el texto producido por el niño los verbos principales, llamados **verbos constructores** dentro de este esquema de análi-



179

BEST COPY AVAILABLE

sis. A partir del verbo constructor, identificamos sus complementos. Primero, los **complementos obligatorios**, es decir, los nominales o pronombres sin los cuales el significado del verbo quedaría incompleto. En castellano, por ejemplo, en la construcción *La madre adoptiva envió . . .* debemos agregar obligatoriamente algún complemento al verbo "enviar" para que su sentido no quede incompleto. El verbo y sus complementos obligatorios constituyen en este esquema de análisis una **construcción verbal**. Por ejemplo, *La madre adoptiva envió a sus niños al bosque*, es una construcción verbal.

Existe otro tipo de complementos, no obligatorios, pero que están también gobernados por el verbo constructor. En la construcción *La madre adoptiva envió a sus niños al bosque* **para que se pierdan**, lo agregado en negrita es un complemento que añade de sentido al verbo, está gobernado por él pero no es obligatorio. Cuando se agregan a las construcciones verbales estos complementos se denominan elementos **regidos** por el verbo. Dentro de los elementos regidos por el verbo distinguimos un tipo particularmente relevante para nuestro trabajo: las **citaciones**. Esto es, aquellas construcciones que, generalmente precedidas por verbos como decir, preguntar, comentar, rogar, etc., introducen en el texto las palabras de los personajes. Estas citaciones si bien pueden constituir frases completas no son autónomas en el texto sino que dependen de los verbos constructores. Por ejemplo, en la construcción *La madre adoptiva envió a sus niños al bosque y* **dijo no vuelvan porque no tenemos comida**, lo marcado en negrita es una citación, introducida por el verbo "decir" y esta construcción constituye un elemento regido por el verbo "enviar". La citación puede ser directa, como en el ejemplo, o indirecta, pero en cualquier caso, constituye un tipo especial de regido. En la construcción *La madre adoptiva envió a sus niños al bosque para que se pierdan y dijo no vuelvan porque no tenemos comida*, hay entonces ahora dos tipos de regidos.

Además pueden aparecer otros elementos que ni son obligatorios ni están gobernados por el verbo. Estos aparecen yuxtapuestos, adosados a la construcción verbal y los llamamos elementos **asociados**. Enmarcan la construcción verbal pero no están gobernados por el verbo constructor, como en el siguiente ejemplo. ***A la mañana siguiente,*** *la madre adoptiva envió a sus niños al bosque para que se pierdan*, es ahora una construcción formada por elementos asociados *(A la mañana siguiente)*, una construcción verbal *(la madre adoptiva envió a sus niños al bosque)* y elementos regidos *(para que se pierdan)*.

Cada uno de los elementos marcados en negrita (**construcción verbal, regidos, asociados**) constituye una posición sintagmática. Como es evidente por los ejemplos presentados, cuantas más posiciones sintagmáticas incluya una construcción, más compleja resulta. Si pensamos en una gradación de complejidad, expresiones como *A la mañana siguiente, la madre adoptiva envió a sus niños al bosque para que se pierdan y dijo no vuelvan porque no tenemos comida*, tiene cuatro posiciones sintagmáticas (Asociados: *A la mañana siguiente*, construcción verbal: *la madre adoptiva envió a sus niños al bosque*, y dos tipos de regido: *para que se pierdan y dijo no vuelvan porque no tenemos comida*) se consideran mucho más complejas —sintagmáticamente— que una construcción como *La casa de chocolate*, sin verbo.

Además de los criterios de análisis sintáctico esta metodología provee un método de transcripción de los textos para su análisis con el objetivo que podamos ver lo lingüístico sin ser perturbados por lo ortográfico. En otras palabras, se trata de poder acceder a la exploración del lenguaje escrito, sin ser detenidos por la escritura. Esto significa rescribir los textos de acuerdo con los criterios de análisis sintáctico que explicamos anteriormente.

En los **apéndices 1 y 2** es posible observar ejemplos de un cuento y una descripción tal como fueron escritos por los niños y tal como han sido rescritos siguiendo estas normas. Cada línea del texto incluye las diferentes posiciones sintagmáticas. En las sucesivas líneas aparecen los elementos lexicales que ocupan la misma posición en el sintagma. El conjunto de expresiones, los elementos lexicales, que ocupan la misma posición sintagmática se denomina **paradigma**. Una vez puesto el texto en configuración es posible analizar el avance textual y abordar cada uno de los paradigmas sin perder de vista el texto total. Este puede avanzar por agregado de posiciones sintagmáticas, por ejemplo, cuando pasa de una construcción verbal a una construcción verbal con elementos asociados o, viceversa, avanzar por reducción de posiciones sintagmáticas. Un texto también avanza por sustitución o repetición de elementos lexicales en cada uno de los paradigmas.

Para poder definir la organización sintáctica de cada texto y hacer un inventario de tipos de organización, construimos el **sintagma máximo**. El sintagma máximo incluye representantes lexicales de cada una de las posiciones sintagmáticas creadas en el desarrollo del texto. El sintagma máximo puede no estar presente en ninguna de las líneas del texto como tal, pero contiene todas las posiciones que aparecen en el texto. Este sintagma describe, de alguna manera, la competencia textual **en esta circunstancia enunciativa**. Es importante esta aclaración porque parece muy difícil poder hablar de una competencia textual general, válida para cualquier tipo de texto, contenido o condición de producción.

En la próxima sección caracterizaremos brevemente el proyecto y luego presentaremos las organizaciones sintácticas encontradas, su variación con la edad y con el tipo de texto. Nos referiremos además a algunas características adicionales que distinguen narraciones y descripciones desde el punto de vista del niño.

## Caracterización del proyecto

La población estudiada estaba compuesta por 62 niños israelíes de 5 a 7 años. 16 en jardín de infantes y primer grado, 30 en segundo grado. Los niños asistían a escuelas ubicadas en barrios de clase media baja. Los grupos comparados eran homogéneos en términos de lugar de nacimiento, educación y profesión de ambos padres. La mayoría de los padres habían completado su educación primaria, eran empleados de servicios u obreros de mediana a alta calificación. Los niños hablaban hebreo como lengua materna, habían nacido todos en Israel, así como la mayoría de sus padres. Aquellos padres que no habían nacido en Israel, provenían en número bastante similar de países orientales y occidentales.

Todos los niños fueron entrevistados en el primer mes de clases. Esto significa que el grupo de jardín de infantes no había tenido ningún contacto sistemático con la enseñanza de la lectura o la escritura, porque en Israel se considera que esos aprendizajes no son tarea del jardín de infantes. Los niños escuchan cuentos y están expuestos a material impreso pero no son estimulados a escribir o a interpretar mensajes escritos. El segundo grupo estaba recién comenzando su aprendizaje formal y el tercer grupo había tenido un año completo de enseñanza. Sobre este tercer grupo se realizó la verificación de la influencia pedagógica.

## Procedimiento

Todos los niños escucharon el mismo cuento y lo comentaron. Aproximadamente una semana después de haberlo escuchado se les pidió, en forma individual, que lo escribieran. En otra sesión se les pidió que escribiesen "como era la casa de la bruja para que supiéramos exactamente qué aspecto tenía". A la mitad de los niños se les pidió que escribieran primero la descripción y luego el cuento y con la otra mitad se procedió a la inversa. Todas las sesiones fueron filmadas en video.

## Los ámbitos educativos

Los mensajes escolares a los cuales los niños estuvieron expuestos contrastaban en su definición de qué es escribir y en cómo concebían los pasos sucesivos para dominar la escritura.

Para este trabajo no hemos intervenido en las condiciones pedagógicas, hemos aprovechado la posibilidad de un experimento natural, tomando dos condiciones ya existentes. En este sentido nuestro trabajo difiere de una experiencia pedagógica en la cual la evaluación del desarrollo se efectúa en el transcurso de una intervención en las condiciones de aprendizaje.

Las diferencias entre los ámbitos escolares fueron establecidas en dos niveles: en el nivel del curriculum formal, analizando los programas escritos y los materiales escolares, y en el nivel del curriculum real, analizando las actividades realizadas en clase, las interacciones entre los niños y entrevistas con los maestros.

De acuerdo con el **curriculum formal**, en el primer ámbito al que denominaremos ámbito de "texto único", la enseñanza de la lectura gira en torno de un texto para enseñar a leer. El texto contiene la lista de palabras y de construcciones que serán enseñadas sucesivamente, el criterio para la selección de palabras es estrictamente fonológico. Se enseñan antes las combinaciones de sonidos que el adulto considera más fácil de aprender. Dada la estructura de la lengua hebrea, se van estudiando todas las consonantes combinadas con la vocal /a/, y luego se van agregando las demás vocales. La escritura espontánea no existe y sólo se le pide al niño que escriba aquellas palabras que ya han sido estudiadas. Las actividades de escritura que aparecen en el libro de texto son en su mayoría de completamiento de palabras o de combinación de partes y no actividades que implican la producción de un mensaje a partir de un repertorio propio. El proceso de aprendizaje está concebido aditivamente. Por las sucesivas combinaciones de consonantes con vocales, y de palabras con palabras para formar frases, el niño aprenderá a leer. Cortando y pegando letras o partes de palabras y completando otras, aprenderá a escribir.

*Natalia Laura Boyadjian, 7 años, 2° grado, Escuela N° 26 - DE 14. Buenos Aires*

Al segundo ámbito educativo lo llamaremos "sin texto"porque no tiene un "texto único" especialmente preparado para aprender a leer. Las actividades de lectura y escritura se organizan alrededor de la conversación y el relato. Los niños escuchan cuentos, discuten su contenido, evalúan las acciones de los personajes, dictan sus cuentos al maestro y a partir de los cuentos creados por el niño se hace el trabajo sobre el código. Muy tempranamente se estimula la escritura de cartas, carteles, no la escritura inventada sino aquella que el niño es capaz de producir usando las letras que están a su disposición, preguntando al adulto o discutiendo con sus otros compañeros. No hay un criterio de dificultad para seleccionar las palabras, se analizan aquellas que aparecen en el cuento.

El **curriculum real** fue evaluado a partir de las observaciones de clase y del análisis del material escolar que los niños recibían cotidianamente. Un observador no participante observó las clases, una vez por semana, durante 20 a 45 minutos, en diferentes horas. La observación se registraba lo más fielmente posible, y era luego analizada según una serie de criterios prestablecidos. Como primer paso para su posterior análisis se clasificaron las actividades que habían sido observadas en una unidad de observación. Luego se analizaron aquellas que habían sido definidas como actividades de escritura.

Los ámbitos educativos no diferían en el **porcentaje de actividades** dedicadas a la escritura. El 53% de las actividades observadas en el ámbito "texto único" fueron definidas como actividades de escritura frente a un 51% en el ámbito "sin texto". Es decir, algo más de la mitad de las actividades de clase envolvían en algún momento la producción de algo escrito, por los niños o por el maestro.

Sin embargo, el **tipo de actividad** de escritura difería en ambos contextos escolares. En el ámbito de "texto único" la mayoría de las actividades de escritura son de copia o completamiento, los territorios donde cada uno, maestro y niños, escriben están claramente marcados y definidos, la pizarra es de los maestros. El maestro es en general el promotor y el ejecutor de la escritura y las unidades lingüísticas más trabajadas son las sílabas y las palabras con sus correspondientes representaciones escritas. Un cuadro diferente surge del análisis de las actividades de escritura en el ámbito "sin texto". Existen oportunidades de escritura sin modelo, los territorios no son exclusivos, se trabaja en el nivel de los textos.

El **género** predilecto en ambos ámbitos es el que denomino prosa-para aprender, porque resulta imposible de ser caracterizado en relación con alguna tipología existente. Sin embargo, mientras en el ámbito de "texto único" los únicos géneros que se agregan son canciones o poesía y algún cuento escrito (siempre adecuado al nivel de lectura de los niños), en el ámbito "sin texto" se encuentran a disposición de los niños enciclopedias, libros de consulta y otros. Tal como recordaremos, las narraciones orales y escritas son muy trabajadas.

Existen otras diferencias entre los ámbitos educativos en las cuales no habíamos pensado pero parecen relevantes e ilustrativas. En el ámbito "sin texto", hay continuidad en las tareas de escritura. Los niños suelen seguir con las tareas comenzadas durante más de un período de clase, y aun durante más de un día; dejan trabajos pendientes y así tienen la posibilidad de volver a lo hecho tal vez con otro estado de ánimo, tal vez desde otra perspectiva. En el otro ámbito educativo, en cambio, las actividades se comienzan y se acaban habitualmente en el período de clase o se llevan como tarea para el hogar, no se vuelve al texto en el ámbito del grupo de clase.

Por último, quisiera señalar la existencia en el ámbito "sin texto" de actividades de escritura "en paralelo". Debido a la mayor cantidad de actividades grupales hay mayor posibilidad de confrontación. Básicamente no hay aquí una concepción de aprendizaje por adición sino por inmersión.

¿Cómo influyen estas dos concepciones en los textos producidos? Antes de abordar esta pregunta presentaremos algunos de los resultados en algunos de los aspectos analizados.

## Resultados

### *Niveles de escritura*

Los niños que entrevistamos estaban en distintos niveles de escritura. La mayoría de los de segundo grado (63%), escribía convencionalmente. El 50% de los niños de primero usaba letras con valor sonoro convencional, el experimentador podía interpretar el texto y ellos mismos podían recuperar durante la lectura lo que habían escrito. Los de jardín de infantes eran capaces de correspondencias cuantitativas sistemáticas, cuando los textos eran cortos y estaban organizados como listas de construcciones nominales, o de correpondencias muy globales cuando los textos eran largos y estaban organizados con frases complejas. Las narraciones eran más largas y la estructura de sus enunciados más compleja.

Estos resultados indican que no podemos hablar de un nivel de escritura en general sino que debemos considerarlo en relación con el texto producido. No se ubicará un niño en el mismo nivel cuando se lo evalúe escribiendo una lista de sustantivos o un cuento. Para poder analizar la expresión lingüística en etapas preconvencionales de la escritura definimos nuestra unidad de análisis, el texto, como una unidad de varios niveles. Un nivel constituido por lo que el niño dice mientras escribe junto con lo que queda registrado en el papel. Otro nivel es el del texto que produce mientras interpreta lo producido y el tercer nivel es lo producido durante la revisión del texto. Cada uno de estos niveles fue transcrito, los resultados que presentamos en esta sección están basados en los dos primeros niveles. Es decir, al transcribir los textos, nos ayudamos con la interpretación que los niños han hecho de sus textos durante la producción. Los resultados presentados en la segunda sección, **la revisión de los textos**, consideran las relaciones entre los diferentes niveles textuales.

### *La organización sintagmática*

Lo más ilustrativo aparece cuando analizamos la organización sintagmática de los textos. Siguiendo la metodología de análisis que hemos presentado anteriormente, pudimos hacer un inventario de la organización sintáctica de los textos en términos del sintagma máximo que los caracterizaba. Encontramos seis sintagmas máximos básicos cuya distribución por edades y por tipo de texto es posible observar en el **cuadro N° 1**.

**Cuadro N° 1**

Numero de textos segun su organización sintáctica por grupo de edad y género

n = 124

| Edad | 5 años | | 6 años | | 7 años | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Textos | Narr | Desc | Narr | Desc | Narr | Desc |
| Construcción sintactica | | | | | | |
| 1. Construcción nominal | 0 | 11 | 1 | 7 | 0 | 4 |
| 2. Construcción verbal | 5 | 2 | 2 | 5 | 2 | 18 |
| 3. Asociados + construcción verbal | 6 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 |
| 4. Construccion verbal + regidos | 1 | 0 | 1 | 3 | 3 | 3 |
| 5. Asociados + construcción verbal | 4 | 0 | 6 | 0 | 7 | 2 |
| 6. Asociados + construccion verbal | 0 | 0 | 2 | 0 | 16 | 0 |
| Total | 16 | 16 | 16 | 16 | 30 | 30 |

Tal como se observa, a medida que la edad del grupo aumenta, el número de posiciones sintagmáticas incluidas en el sintagma máximo crece. Es decir, la construcción se torna más compleja. Los niños más pequeños usan construcciones verbales o construcciones con elementos asociados o con elementos regidos. En cambio los mayores, nuestros sujetos de 7 años, llegan a incluir todas las posiciones sintagmáticas mencionadas. El sintagma máximo que apareció con más frecuencia en la narración, en el grupo de siete años, contiene elementos **asociados**, una **construcción verbal** y **elementos regidos** de dos tipos.

Además de esta diferencia fundamental por la edad hay una marcada diferencia por tipo de texto.

Por ejemplo,
De pronto + vieron una casa + hecha de caramelos + y la bruja les dijo a ellos que dentro de la casa es más gustoso que afuera.
*u-pyt'om + ra'u bayt + asui me'mamtakim + ve'ha-maxasheifa amra lahem + she-betox ha bayt yoter taym measher baxuz*
asociados + construcción verbal + regidos + regidos, introducidos por verbo declarativo.[4]

Es interesante señalar que las distintas funciones narrativas se cumplen básicamente a través de las diferentes posiciones sintagmáticas. Así, los elementos asociados incluyen la mayoría de las referencias temporales y espaciales del relato. Las construcciones verbales, en cambio, contienen una especie de listado del relato. Para entender esta afirmación proponemos al lector seguir la narración presentada sólo por el paradigma de las construcciones verbales y verá cómo se obtiene con ello un "raconto" telegráfico del relato. Los elementos regidos, por otra parte, incluyen los detalles y las observaciones fundamentales para comprender las razones y dinamizar el relato, la mayoría de ellos cumple lo que Labov define como función evaluativa (Labov, 1976). Finalmente, los espacios de citación incluyen la palabra de los participantes del relato, transformándolo en lo que Ducrot (1986) define como polifonía discursiva. Tal como se observa en el **cuadro N° 1**, casi el 60% de los niños de todas las edades, crearon espacios de palabra en sus narraciones.

Podemos afirmar entonces que a los 7 años, el relato escrito incluye todas las funciones narrativas.

Las descripciones difieren en todos los aspectos mencionados. El sintagma típico de la descripción es la construcción verbal.

Por ejemplo,
El techo está cubierto de chocolate.
*ha-gag mexuse sokolat*

No hay asociados temporales y los únicos elementos asociados que encontramos son espaciales o un tipo especial de asociado cuya función es anunciar el tipo de actividad enunciativa que el productor está realizando, tal como aparece en el texto presentado (ver **apéndice 2**).

A diferencia de lo que sucede con la narración ni la longitud sintagmática ni la complejidad de las descripciones aumenta con la edad, las descripciones de la mayoría de los niños de 5 años son muy similares a las de los niños de 7 años. Algunas descripciones resultan más elaboradas pero ni la longitud del sintagma ni la longitud total del texto son comparables a la de los textos narrativos. Pensamos que esto es una clara confirmación de la falta de práctica social de la descripción.

Las diferencias ya mencionadas resultan aún más tajantes si comparamos el tipo de verbo que fue incluido en las narraciones respecto del tipo de verbo incluido en las descripciones. Todas las construcciones verbales usadas en el cuerpo de las narraciones contienen verbos de evento y la mayoría de los espacios para citación son introducidos por verbos declarativos aunque hay casos de discurso referido que aparecen sin estar precedidos por verbos declarativos. En cambio, el 98,58% de las construcciones verbales usadas en las descripciones son copulativas. La construcción copulativa está constituida por lo que Lyons (1977) denomina nominales de primer orden, que tienden a denotar entidades. Los predicados temporales y locativos de los nominales de primer orden son necesariamente estáticos, describen estados y no eventos.

Considerando la organización sintáctica y el tipo de verbos usados podemos afirmar que narraciones y descripciones aparecen claramente diferenciadas en las primeras fases de adquisición de la escritura, aun antes de haber dominado el principio alfabético.

## *Los tiempos verbales*

El uso de los tiempos verbales marca otra diferencia fundamental entre los dos tipos de texto, pero antes de referirnos a ella debemos caracterizar brevemente el sistema de tiempos verbales en hebreo.

En hebreo, el pasado corresponde a todas las formas de pretérito del español, ya que el aspecto no está marcado gramaticalmente. El presente se refiere a una realidad atemporal. No hay un presente diferenciado para un ser o hacer puntual o un ser o hacer habitual como sería en español la diferencia entre *canta* (lo hace habitualmente) y *está cantando* (lo hace en estos momentos). Marca una situación permanente tanto como una situación transitoria.

Ningún niño en ningún grupo de edad escribió todo su cuento en presente. El relato está marcado por la semántica de la anterioridad, que es la única que se expresa lingüísticamente con claridad en hebreo. En el texto narrativo aparecen además partes que no están en pasado: son los espacios de citación, aquellos elementos regidos reservados para el discurso directo o referido de los diversos participantes del relato. Ello produce un doble anclaje temporal, uno en el cual transcurren los eventos, el otro en el cual los personajes hablan o son referidas sus palabras.

**Cuadro N° 2**
**Tiempo de los verbos**
n = 124

| Tiempo verbal | Textos | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Narrativas | | | Descripciones | | |
| | Edad | | | | | |
| | 5 | 6 | 7 | 5 | 6 | 7 |
| Pasado *(texto completo)* | 14 | 10 | 12 | 2 | 5 | 12 |
| Presente *(texto completo)* | 0 | 0 | 0 | 3 | 3 | 14 |
| Pasado *(texto relato)* y Presente o futuro *(discurso referido)* | 2 | 5 | 18 | 0 | 0 | 0 |
| Sin verbo | 0 | 1 | 0 | 11 | 7 | 4 |
| Total | 16 | 16 | 30 | 16 | 16 | 30 |

El enunciado narrativo se reconoce como enunciado histórico, tal como diría Emile Benveniste (1966), pero fundamentalmente, es en él donde se manifiesta claramente la distinción **tiempo del discurso** y **tiempo del evento**. La magia narrativa se da en el juego entre el tiempo del discurso y el tiempo del evento. A veces es el niño el que se introduce como enunciador, o avisa qué característica tendrá su actividad enunciativa. El niño se anticipa al enunciado que enunciará y lo anuncia metalingüísticamente. Hemos llamado asociados **meta** a este tipo de construcciones, que constituyen una clase particular de elementos asociados. Entre los asociados **meta** y el resto de la construcción no hay una relación gramatical sino una relación de enunciación y entonces el tiempo verbal empleado en el asociado **meta** puede diferir del empleado en el relato.

Por ejemplo, cuando el niño anuncia:
La historia de Ami y Tami es acerca de
*ha-sipur she Ami ve-Tami hu al*

Y luego continúa "un niño y una niña se perdieron en el bosque", anteponiendo un asociado **meta** a la construcción verbal.

A diferencia de las narraciones, las descripciones tienden a ser escritas en presente sobre todo entre los pequeños. Entre los mayores hubo aproximadamente la misma cantidad de niños que la escribieron en presente o en pasado y no existe el doble anclaje temporal, el texto acontece en el mismo tiempo. Ningún niño incluyó citaciones en las descripciones, en cambio los asociados **meta** fueron más numerosos en las descripciones que en las narraciones. Suponemos que ello fue así porque la descripción les resulta más difícil.

## *La revisión de los textos*

La imagen del escritor poseído, tecleando furiosamente frente a la máquina, mesando sus cabellos y rodeado de papeles estrujados no es una fantasía. Flaubert tardó 14 meses en redactar la descripción del mercado en **Madame Bovary**, aproximadamente una página.

Cualquier persona que ha pasado por la experiencia de producir un texto sabe cuán intenso y costoso es el proceso. Difícilmente el producto final resulta de un golpe de máquina. El producto textual tiene una historia, una génesis. Llegar al primer producto (el primer borrador), es habitualmente el punto de partida del proceso de producción textual. Resolver la comprensibilidad del mensaje es uno de los problemas que hay que resolver en el proceso de producción. Al crear un texto, los autores no sólo buscan su inteligibilidad sino que el texto responda a sus expectativas de buena forma. El retorno al texto, las sucesivas variaciones que el autor introduce son parte indispensable del proceso de génesis, ello es simplemente imposible sin una consideración constante de lo producido. Aparentemente la necesidad y la posibilidad de reconsiderar y variar el texto no se desarrolla espontáneamente y sería una característica de los escritores expertos más que de los productores en general.

Mucho se ha insistido en que los niños pequeños no pueden revisar y modificar sus propios textos, y que cuando lo hacen sólo pueden concentrarse en las unidades del texto, esto es, en la forma de las letras, la ortografía (Graves, 1983; Piolat, 1988). Hemos intentado verificar la capacidad del niño de revisar su propio texto y determinar en qué medida sus intentos de modificación se reducen a estos aspectos. Para ello hemos analizado el proceso de revisión, preguntándonos: ¿**Cuándo** modifican los niños sus textos? ¿al producirlos, al leerlos o únicamente al pedirles nosotros que lo hagan? ¿**Qué** modifican los niños de sus textos? ¿modifican letras, grupos de letras, signos adicionales, etc.? ¿**Cómo** modifican los textos? ¿borran, agregan o sustituyen? ¿**Dónde** producen las modificaciones? ¿dentro del texto ya escrito o a su alrededor? ¿**Por qué** modifican sus textos?

Nos dedicaremos a algunos de estos aspectos en general y luego con algo más de detalle a las **razones** por las cuales los niños modifican sus textos.

Pero antes, distinguiremos entre **modificaciones** y **tipos** de modificaciones. Cada vez que el niño producía un cambio material en el texto, agregaba una marca, borraba una parte, repasaba la forma de una letra, contábamos una **modificación**, pero cada vez que una modificación variaba en alguno de los aspectos observados (qué, cómo, cuándo, dónde o por qué), contábamos un **tipo de modificación**. Por ejemplo, en primer grado contamos 175 modificaciones durante las diversas fases de la producción de narraciones pero identificamos 131 tipos. En lo que sigue nos referiremos solamente a **tipos** de modificaciones.

Una condición necesaria para poder hablar de modificación es que haya una preservación del texto originalmente producido, la modificación es una variación producida en una totalidad que debe mantenerse en tanto tal. En los más pequeños encontramos una cierta dificultad para preservar el texto originalmente producido, 4 niños entre ellos producen, al leerlo o al editarlo, otro texto o una continuación del primero y **no** una **modificación**.

La cantidad de modificaciones que los niños hacen aumenta con la edad y fue mayor para las narraciones que para las descripciones. En las narraciones trabajaban sobre enunciados más complejos y tenían más claro el contenido a poner. Interpretar el aumento cuantitativo de las modificaciones con la edad no es fácil. A primera vista podemos pensar que hay un mayor trabajo, una mayor reflexión sobre el texto y por ello aumentan las modificaciones. Sin embargo, el aumento de las modificaciones también puede interpretarse en términos de una cierta incapacidad para producir textos inicialmente satisfactorios. Aún no encontramos una clara relación entre la calidad del texto inicial y la cantidad de modificaciones producidas, pero aparentemente habría una relación directa entre cantidad de modificaciones producidas y complejidad de los textos.

Los niños mayores parecían saber qué querían escribir y lo comparaban con lo que realmente habían escrito y por ello cuando encontraban diferencias modificaban lo escrito. Los niños pequeños, en cambio, al no encontrar en lo que habían escrito lo que estaban buscando, modificaban su lectura y no producían necesariamente una modificación material en el texto.

Esto explicaría también por qué los más pequeños realizan la mayoría de las modificaciones cuando el experimentador lo sugiere (o lo requiere) habiendo poca revisión espontánea. Los mayores, en cambio, modifican sus textos durante su producción, al leerlo y cuando el experimentador les solicita que lo hagan.

La mayoría de los pequeños agrega dentro del espacio ya escrito en tanto que en primer grado difícilmente se introduzcan dentro de los límites del texto. Esto sólo comienza en segundo grado. Sin embargo, el corregir **dentro** de los pequeños es diferente del corregir **dentro**, de los niños de segundo grado. Para los pequeños las fronteras del texto no están aún claramente delimitadas, por ello pueden introducir cambios o marcar sin que nada se desarme. En el grupo de primer grado, por el contrario, el texto, recientemente constituido como unidad-totalidad debe ser escrito de principio a fin. Una vez finalizado no puede ser reconsiderado en sus partes constituyentes. Reaparece aquí bajo otra forma la dificultad de tratar el texto como conjunto de partes, algunas de las cuales pueden ser modificadas sin romper la totalidad.

Lo más difícil hasta para los niños de segundo grado parece ser borrar o desplazar partes. Lo más fácil es agregar o sobre-escribir. Curiosamente, estas mismas preferencias se encuentran en los escritores expertos (Sommers, 1980). Tal vez porque al agregar tenemos ante nuestra vista lo anterior y lo presente, hay más control sobre la modificación.

¿Por qué modifican los niños sus textos? Los niños modifican las formas de las letras con paciencia y dedicación "porque así no se hace". Borran signos cualquiera que pusieron al escribir "porque éstas no son letras". Agregan letras porque al releer lo escrito el enunciado oral que emiten "dura" más que las marcas escritas y necesitan entonces agregar marcas sobre las cuales poder "leer". Buscan de esta manera una correspondencia cuantitativa entre la cantidad de grafías y la duracion del enunciado oral. Otras veces encuentran que la letra escrita no es la que corresponde al segmento silábico del enunciado que están pronunciando y se sienten obligados a cambiarla. Estas modificaciones indican una búsqueda de correspondencias cualitativas entre segmentos sonoros y grafías. Cambian una letra por su alternativa ortográfica, por ejemplo, cambian la letra hebrea *tav* por otra letra *tet* que "suena" igual (algo equivalente a lo que sería en español cambiar *v* por *b*). Agregan títulos que olvidaron poner o puntos finales "para saber que se terminó". Los niños modifican, además, sus textos porque al leerlos o simplemente al mirarlos recuerdan algún detalle de la casa que están describiendo, algún aspecto del evento que están relatando o consideran necesario agregar alguna observación para una mejor comprensión del texto.

Por ejemplo, en el texto inicialmente producido el niño ha escrito:

*La casa era una casa normal*
Al leerlo el niño agrega:
La casa era una casa normal, *no un castillo*

Analizando las circunstancias en las cuales se produce la modificación, la calidad de la modificación y las explicaciones del niño, clasificamos de la siguiente manera las **razones** por las cuales los niños modifican sus textos:

1. Figurativas
2. De correspondencia cuantitativa
3. De correspondencia cualitativa
4. Ortográficas
5. Formato
6. Contenido
7. Sintácticas, discursivas y estilísticas.

Las primeras cuatro muestran un trabajo en el nivel de las unidades del texto, en tanto que las últimas tres muestran un trabajo en el nivel del contenido del texto, de su organización gráfica y discursiva.

La preocupación por las unidades del texto, se mantiene constante en los tres grupos de edades pero cambia de cariz según el nivel de escritura en el cual el niño se encuentra. En los más pequeños, la preocupación es estrictamente figurativa, luego aparece una preocupación por las correspondencias cuantitativas y cualitativas y éstas serán sustituidas en los mayores por los aspectos ortográficos.

Sabíamos ya, por investigaciones previas (Piolat, 1988) que el trabajo en el nivel de las unidades del texto era posible aun para los pequeños. Nuestros resultados muestran que existe además un trabajo en el nivel textual.

En el **cuadro N° 3** aparecen los tipos de modificación por razones **de formato**, de **contenido**, **sintácticas**, **discursivas** y **estilísticas** por grupo de edad y tipo de texto.

**Cuadro N° 3**

**La revisión de los textos**

**Número de tipos de modificaciones según las razones por las cuales fueron producidas, por grupo de edad y tipo de texto**

**Nivel textual**

| Edad | 5 años | | 6 años | | 7 años | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Textos | Narr. | Desc. | Narr. | Desc. | Narr. | Desc. |
| Razones | | | | | | |
| Formato | 15 | 16 | 15 | 6 | 22 | 28 |
| Contenido | 11 | 12 | 8 | 14 | 18 | 15 |
| Sintáctico - discursivas | 10 | 9 | 20 | 18 | 90 | 26 |

Resulta claro que en todas las edades hay trabajo en el nivel textual. La preocupación por todos los niveles textuales está presente desde el primer momento y aumenta notablemente con la edad. Sin embargo, el peso relativo de cada uno de los aspectos se modifica pero no desaparece. Tal como veremos más adelante, los respectivos ámbitos pedagógicos marcarán diferencias sobre estas posibilidades de trabajo.

## *Conocimientos previos y escuela*

La pregunta acerca de la relación entre conocimientos previos de los niños y escuela ha sido tradicionalmente encarada como una relación entre conocimientos elaborados fuera de la escuela y rendimiento escolar (Torrance y Olson, 1985; Wells, 1985). El paradigma típico utilizado para resolver esta ecuación, consiste en tres pasos:

1. Se evalúan los conocimientos del niño a través de todo tipo de pruebas, incluyendo su conocimiento acerca de las letras y, a veces, sus hipótesis acerca de cómo se lee y cómo se escribe. Se verifica su nivel de desarollo sintáctico, su capacidad discursiva, sus capacidades cognitivas generales: nivel de clasificación, seriación, etc. Es decir, se trata de definir su estado inicial de la manera más compleja posible considerando los múltiples factores que se asume pueden estar involucrados en su posterior éxito escolar, incluyendo su situación familiar, especialmente en lo que atañe a la formación académica de los padres y a los hábitos familiares de juego y de lectura (Teale, 1986).
2. En el transcurso de su escolaridad, el rendimiento escolar es evaluado y correlacionado con los diferentes factores que se tomaron en la evaluación inicial. Se trata de dilucidar cuál de ellos es en mayor medida responsable del nivel del rendimiento.
3. En última instancia, se busca en el estado inicial una explicación de las eventuales dificultades del estado final definido este como rendimiento escolar.

El mensaje implícito de este tipo de trabajos es que trabajando sobre las condiciones iniciales el rendimiento escolar mejorará. Difícilmente se llegue a cuestionar la definición misma de rendimiento escolar.

Nuestra aproximación es diferente. El estado final no está determinado por el rendimiento escolar sino por una evaluación de la evolución del sujeto en un **aspecto específico**, en este caso la organización sintáctica y discursiva de los textos que produce y la capacidad de revisión de su propio texto. Esta evaluación es seguida por una verificación de la influencia de ambientes pedagógicos contrastantes en ese conocimiento específico.

Analizaremos a continuación el rol jugado por los dos ambientes estudiados en los aspectos recientemente tratados: la organización sintáctica, el uso de los tiempos verbales, y la capacidad de revisión de los textos. Para nuestros objetivos es tan importante marcar aquellos aspectos en los cuales no hubo incidencia del ambiente pedagógico como aquellos aspectos en los cuales sí encontramos alguna diferencia.

No encontramos una mayor diferenciación por tipo de texto en uno y otro ambiente. La producción de textos lingüísticamente diferenciados en situaciones enunciativas contrastantes forma parte de un conocimiento básico que permite la adecuación de expresiones lingüísticas a propósitos diversos.

Tampoco encontramos incidencia pedagógica en la organización de los sintagmas, esto significa que no hemos encontrado sintagmas más complejos en uno u otro ambiente pedagógico. La organización sintáctica de los textos, tal como fue evaluada en este trabajo manifiesta una competencia básica en el lenguaje que se escribe y ésta es compartida por los miembros de una comunidad alfabetizada, aun por aquellos miembros que no dominan las convenciones de la escritura.

Obviamente en el uso de los tiempos verbales no hubo ninguna diferencia por ambiente educativo. No parece que sea necesario enseñar a los niños que los cuentos se escriben en pasado, recordemos que en hebreo no hay la diversidad de "pasados" que existe en español, y cuando se describe un objeto puede hacerlo en un presente atemporal porque se refiere a sus cualidades y atributos. Forma parte de su conocimiento lingüístico básico que la enunciación descriptiva es atemporal, mientras que la enunciación narrativa es histórica (Benveniste, 1966).

La diferencia facilitada por la práctica pedagógica radica en la variedad de los paradigmas. En lo que atañe al juego esencialmente narrativo, hay una sutil influencia del ambiente pedagógico. Niños que produjeron una instancia de discurso referido estaban igualmente repartidos en los dos ámbitos pedagógicos, pero niños que produjeron más de tres únicamente en el ámbito "sin texto". En la misma línea, niños que produjeron asociados temporales estaban igualmente distribuidos pero niños que produjeron hasta tres variedades sólo hubo más en el ámbito "sin texto". El número de instancias de elementos regidos también varió en función del ambiente pedagógico. La posibilidad de expresión lingüística está presente en ambos grupos pero su multiplicidad y su variedad parecen estar sutilmente influidas por las diferentes experiencias escolares. Asimismo, la diferenciación en la expresión lingüística que define la organización narrativa en oposición a la descriptiva existe en todos los sujetos, son su flexibilidad y su modulación las que aparecen sutilmente modificadas por las distintas situaciones pedagógicas.

Pensamos que las diferencias encontradas tienen que ver con una forma diferente de encarar el trabajo sobre el texto; pensamos que en el ambiente "sin texto" se facilita una consideración del contenido de los relatos y de los recursos estilísticos, es decir de aquellos componentes que hacen a la calidad textual, en tanto que en el ámbito "texto único" el acento se pone en reducir la distancia entre la producción del niño y lo convencional, básicamente en lo que respecta a ortografía y presentación. Ello aparece claramente cuando observamos las razones para modificar los textos que primaron en cada uno de los ámbitos pedagógicos.

En el **cuadro N° 4** presentamos las diferentes razones textuales pero esta vez, por ámbito educacional y no por tipo de texto.

**Cuadro N° 4**
**La revisión de los textos**
**Número de tipos de modificaciones según las razones por las cuales fueron producidas, por un grupo ámbito pedagógico**

| Ámbito pedagógico | Sin texto | | Con texto | |
|---|---|---|---|---|
| Textos | Narr. | Desc. | Narr. | Desc. |
| Razones | | | | |
| Formato | 13 | 17 | 9 | 11 |
| Contenido | 8 | 9 | 10 | 6 |
| Sintáctico - discursivas | 80 | 19 | 20 | 7 |

Hemos mencionado antes que desde los 5 años el niño tiene la capacidad de considerar los textos desde múltiples perspectivas, figurativas, ortográficas, de contenido, etc. Sobre esta multiplicidad de perspectivas el ambiente educativo marca su elec-

ción y entonces las diferencias son evidentes. Creemos haber mostrado que a igualdad de condiciones sociales existen conocimientos básicos que se construyen fuera de la escuela y no parecen ser influidos por la acción educativa. Existe en el niño desde los 5 años la capacidad de diferenciación textual, el ambiente pedagógico no parece influir en esta capacidad de distinguir géneros. La acción de la escuela se hizo evidente en todo lo que atañe a la calidad de la reflexión y por ende del producto textual.

## Conclusiones

Uno de los resultados más evidentes de las investigaciones acerca del desarrollo de la escritura y del lenguaje escrito es una valorización de los conocimientos del niño. Gracias a estas investigaciones hemos comenzado a comprender las producciones infantiles, a entender cuando la aparición de ciertos elementos marca un hito en la evolución. Junto con la necesidad de comprender el desarrollo de la producción y reflexión textual, creemos que debemos explicitar cuáles son los modelos textuales, en función de los cuales estamos evaluando la producción infantil. Si hubiéramos evaluado las narraciones infantiles tomando como parámetro otro estilo narrativo —por ejemplo, la narrativa de Italo Calvino cuyos héroes tienen aventuras en presente— todo nuestro análisis de la semántica de la anterioridad tendría otro matiz. En tanto educadores, sin embargo, nuestra función no es únicamente interpretar las producciones infantiles, explicitando nuestros modelos textuales, debemos además trabajar con ellas.

Por ello una de las cosas que más nos sorprendió en la observación de clases es la reticencia de los maestros a trabajar con las producciones de los niños, a intervenir en ellas. Esta reticencia se manifiesta fundamentalmente en una disociación entre **escribir para aprender a escribir** y **escribir por placer**. En el escribir para aprender hay un control por parte del maestro y un rehacer por parte del niño en función de la distancia entre su producción y las instrucciones recibidas o en función de la legibilidad del texto. En la escritura por placer el maestro no interviene pero tampoco el niño hace nada con lo ya producido. En ninguno de ellos llega a los niños explícitamente el mensaje acerca de la necesidad de retornar al texto, de retrabajarlo.

Por las observaciones que la maestra hace al discutir las narraciones orales que los niños producen y se escriben en la pizarra, por las interacciones permitidas y propiciadas en el ámbito "sin texto", los niños desarrollan en mayor medida la posibilidad de reconsiderar el texto desde sus componentes discursivos o estilísticos. Pero esta posibilidad es inferida y no es suficientemente explotada en el trabajo del adulto junto con el niño y sus textos.

Tal como lo indica Karmiloff-Smith (1986) un sujeto no sólo quiere y gana control sobre el medio y sobre el producto de sus acciones sino sobre sus propias representaciones. A través de la reconsideración del texto ganamos control sobre aspectos del proceso de génesis que de otra manera escapan a nuestro trabajo consciente. Algunos aspectos discursivos, por ejemplo aquellos que hacen a la cohesión textual, son difíciles de controlar durante la producción porque forman parte del conocimiento lingüístico básico. Al ponerlos por escrito y poder volver a ellos tenemos más posibilidad de ganar control sobre ellos. Solamente a través del control sobre nuestras propias representaciones el cambio cognitivo es posible.

### Notas

1. La investigación que se reporta en el trabajo fue financiada por una beca de post-doctorado de la Academia Nacional de Educación de Estados Unidos de Norte América y la Fundación Spencer a la primera autora y su redacción se completó durante una beca de investigación otorgada por el Ministerio de Educación y Ciencia de España a la misma autora.

2. Simplemente a título de ilustración. El libro **Emergent literacy**, editado por W. Teale y E. Sulzby en 1986, contiene en la introducción, que desarrolla la historia de este campo, más de 80 items bibliográficos de los cuales el 70% fue publicado después de los años 70.

3. La situación de la narrativa en nuestros días es diferente de lo que fue a principios del siglo XIX cuando los hermanos Grimm la pusieron por escrito. En ese momento se ponían por escrito formas orales. En nuestros días, la narrativa está ligada a la situación libro más que a la situación de oralidad.

4. En algunos niños este sintagma se alarga aún más al posponer sujetos o anteponer objetos directos, éste es un recurso de lengua formal muy utilizado. Lamentablemente no podemos analizar en este trabajo estos aspectos.

### Referencias bibliográficas


Benveniste, E. (1966) **Problèmes de linguistique générale**. Paris: Gallimard.

Briton, J.; Burgess, T.; Martin, N.; Mc Leod, A. y Rosen, H. (1975) **The development of writing abilities (11-18)**. Basingstoke: McMillan Education.

Bernárdez, E. (1982) **Introducción a la lingüística del texto**. Madrid: Espasa-Calpe.

Bereiter, C. (1980) Development in writing. En L.W. Gregg y E. R. Steinberg (eds.) **Cognitive processes in writing**. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Blanche Benveniste, C. y Jeanjean, C. (1980). Evaluation comparée des moyens d'expression linguistique d'enfants francophones et non-francophones d'origine dans les memes classes. **Recherche** N° 2.14.01. Universite de Provence, Aix en Provence.

Blanche Benveniste, C. (1982) En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (eds.) **Nuevos aportes sobre los procesos de lectura y escritura**. México: Siglo XXI.

Blanche Benveniste, C. (1982) Verb complements and sentence complements: two different types of relation. **Communication and cognition**, 14, 333-361.

Blanche Benveniste, C.; Borel, C.; Beulofeu, J.; Durand, J.; Giacomini, A. y Loufrani (1984) Des grilles pour le francais parlé. **G.A.R.S.**, 19, 169.

Clay, M. (1982) **What did I write? Beginning writing behaviour**. N.H.: Heinemann Educational Books.

Chafe, W.L. (1982) Integration and involvement in speaking, writing and oral literature. En D. Tannen (ed.). **Spoken and written language: Exploring orality and literacy**. Norwood, N.J.: Able.

Dewart, M.H. (1975) A psychological investigation of sentence comprehension by children. Disertación doctoral inédita. University College, Londres.

Ducrot, O. (1988) **El decir y lo dicho**. Polifonía de la enunciación. Barcelona: Paidós.

Fillmore, Ch. (1984) Some thoughts on the boundaries and components of linguistics. En T. Bever; J. Carroll y L. Miller (eds) **Talking minds: The study of language in the cognitive sciences**.

Ferreiro, E. (1985) La representación del lenguaje y los procesos de alfabetización. San Pablo: Cadernos de Pedagogia.

Ferreiro, E. (1986) En W. Teale y E. Sulzby (eds.) **Emergent literacy: Writing and reading**. Norwood, N.J.: Ablex.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI.

Fodor, J. y Crain, S. (en prensa). Competence and performance in child language. En E. Dromi (ed.) **Language and cognition: A developmental perspective**. Norwood, N.J.: Ablex.

Goodman, Y. (1982) El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (eds.) **Nuevos aportes sobre los procesos de lectura y escritura**. México: Siglo XXI.

Goodman, Y. (1986) En W. Teale y E. Sulzby (eds.) **Emergent literacy: Writing and reading**. Norwood, N.J.: Ablex.

Graves, D. (1983) **Writing: Teachers and children at work**. Heinemann Education. Exeter: New Hampshire.

Haussler, M.A. (1985) Young child's developing concepts of print. En A. Jaggar y M. Trika Smith-Burke (eds.) **Observing the language learner**. Newark, Delaware: IRA.

Harste, J.C.; Burke, C.L. y Woodward, V.A. (1984) **Language stories and literacy lessons**. N.H.: Heinemann Educational Books.

Karmiloff-Smith, A. (1986) Stage/Structure versus Phase/Process in modelling linguistic and cognitive development. En I. Levin (ed.) **Stage and structure: Reopening the debate**. Norwood, N.J.: Ablex.

Lyons, J. (1977) **Semantics**. Cambridge: Cambridge University Press.

Levin, I. y Tolchinsky Landsmann, L. (1989) Becoming literate: Referential and phonetic strategies in early reading and writing. **European Journal of Behavioral Development** 12, 369-384.

Perera, K. (1984) **Children's writing and reading**. Londres: Blackwell.

Peterson, C. y McCabe, A. (1983) **Developmental psycholinguistics. Three ways at looking at a child's narrative**. New York: Plenum.

Piolat, A. (1988) Le retour sur le texte dans l'activite rédactionelle précoce. **European Journal of Education**, 4, 449-459.

Read, C. (1975) **Children categorization of speech sounds in English**. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Scardamalia, M. (1981) How children cope with the cognitive demands of writing. En C.H. Frederiksen; M.F. Whiteman y J.D. Dominic (eds.) **Writing: The nature, development and teaching of written communication**. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Teberosky, A. (en prensa). Informative texts in children from 6 to 9. En M. Orsolini y C. Pontecorvo (eds.) **La costruzione dei primi testi nei bambino**. Roma: Nova Italia.

Teberosky, Ana (1990) El lenguaje escrito y la alfabetización. **Lectura y Vida**, Año 11, N° 3, setiembre, págs. 5-15.

Tolchinsky Landsmann, L. (1988) Form and meaning in the development of written representation. **European Journal of Psychology**, 3.

Tolchinsky Landsmann, L. (en prensa) Lo práctico, lo científico y lo literario: Tres componentes en la noción de "alfabetismo". **Comunicación, lenguaje y educación**.

Tolchinsky Landsmann, L. y Levin, I. (1985) Writing in preschoolers: An age related analysis. **Journal of Applied Psycholinguistics**, 6, 319-339.

Tolchinsky Landsmann, L. y Levin, I. (1987) Writing in four to six year olds: Representation of phonetic similarities and differences. **Journal of Child Language**, 14, 127-144.

Torrance, N. y Olson, D. (1985) Oral and literate competencies in the early school years. En D. Olson, N. Torrance y A. Hildyard (eds.). **Literacy, language and learning**. Cambridge: Cambridge University Press.

## Apéndice

1

1. *Has'sipur sel ami ve'tami*
   La historia de Ami y Tami
2. *pa'am axat ayu* *sug orim*
   Había una vez una pareja de padres
3. *ve'pa'am* *sama* *ami* *sixa ben orim*
   y que una vez escuchó ami una conversación entre los padres
4. *ha'hem axoreget* *itxila lesaper*
   la madre adoptiva comenzó a contar
5. *ve'le'hagid* *baali lekir maxar nikax et yaldenu la'ya'ar*
   y a decir mi querido marido mañana llevaremos a los niños al bosque



BEST COPY AVAILABLE

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 6. | | *ve'ha'av* | *itaxcev* | | | | | |
| | | y el padre | se decepcionó | | | | | |
| 7. | *beleyt brera* | *ha'ar* | *ickim* | | | | | |
| | sin alternativa | el padre | aceptó | | | | | |
| 8. | *le'moxoral* | | *lakja* | | *ha'em* | *et ha'yeladim* | *laya'ar* | |
| | al día siguiente | | llevó | | la madre | a los niños | al bosque | |
| 9. | *ve'sam* | | *lvdu* | | | | | |
| | y allí | | se perdieron | | | | | |
| 10. | *ve'az* | | *kala* | | | *et ami* | *bakluv* | |
| | y entonces | | apresó | | | a Ami | en la jaula | |
| 11. | *yom exad* | | *ratza levasel* | | | *et ami* | | |
| | un día | | quiso cocinar | | | a Ami | | |
| 12. | | | *ve'amra* | | *le'gretel* | | | *leaxin et ha'tanur* |
| | | | y dijo | | a Grethel | | | (de) preparar el horno |
| 13. | *abal* | *gretel* | *daxafa* | | | *et hamaxasefa* | *letox ha'tanur* | |
| | pero | Grethel | empujó | | | a la bruja | dentro del horno | |
| 14. | *me'az* | | *jaim* | *hanzel* | | | | |
| | desde entonces | | vivieron | Hanzel | | | | |
| 15. | | | | *ve'gretel* | | | | |
| | | | | y Grethel | | | | |
| 16. | | | | *ve'ha'aba* | | *jaim smexim* | | |
| | | | | y el padre | | una vida alegre | | |

## Apéndice 2

1. *bayit*
   Una casa
2. *ha-gader* ..... *hu* ..... *me-ugiyot*
   el cerco — es — de masitas
3. *ha-bayit* ..... *hu* ..... *me-sokoladim*
   la casa — es — de chocolates
4. *ha-aruba* ..... *hi* ..... *me glida*
   la chimenea — es — de helado
5. *ha ec* ..... ..... *mi-sukariot*
   el árbol — de caramelos

# HACIA UNA MEDICION DE LAS ESTRATEGIAS IMPLICADAS EN EL PROCESO DE COMPRENSION LECTORA

JOSE ORRANTIA
EMILIO SANCHEZ M.
JAVIER ROSALES

*Orrantia y Sánchez son profesores de Psicología Escolar en el Departamento de Psicología de la Universidad de Salamanca, y Rosales es profesor de Desarrollo del Lenguaje en las ESU de Psicología del Lenguaje y Logopedia de la Universidad Pontificia de Salamanca*

Con este artículo pretendemos realizar una aproximación a la evaluación de la comprensión de los textos escritos. Para ello hemos construido dos pruebas que, como posteriormente argumentaremos, ponen de relieve los componentes implicados en este proceso de comprensión.

Este objetivo tiene una doble justificación:
a) Por un lado, por las deficiencias existentes en los instrumentos o pruebas de medición tradicional, cuyas puntuaciones se obtienen de las respuestas a una serie de preguntas literales de un texto previamente estudiado. En este tipo de pruebas por lo general se presenta un texto que hay que estudiar durante un tiempo determinado y posteriormente se plantean unas preguntas referentes al texto a las cuales hay que responder. Los problemas básicos de estos instrumentos son, por un lado, no abarcar, a nuestro entender, todos los procesos implicados en la comprensión de un texto; y por otro, las preguntas no se determinan o justifican desde un marco teórico de lo que es comprender. Obviamente esto constituye un elocuente desfase entre nuestros instrumentos técnicos de medida y nuestros marcos teóricos.

b) Por otro lado, tenemos que tener en cuenta que el sistema de evaluación debe ir orientado a la intervención. Desde este punto de vista, tenemos que describir qué componentes o estrategias están implicadas en el proceso de comprensión, y así podremos conocer qué habría que instruir y por ende a qué aspectos hay que dirigir la evaluación (veáse en Wittrock, 1987, una argumentación parecida).

Para cumplir el objetivo que nos hemos planteado necesitamos conocer las diferencias en la comprensión de la información escrita entre aquellos que tienen buena capacidad y los que tienen pobre capacidad de comprensión, para poder determinar, tras



181

este contraste, qué actividades debemos evaluar para posteriormente poder instruir en ellas. En otro trabajo anterior (Sánchez, 1988) ya dejamos constancia de cuáles eran esas diferencias, por lo cual, aquí sólo expondremos un breve comentario sobre ellas.

Las dos cuestiones fundamentales que diferencian a los buenos de los malos comprendedores podemos agruparlas en torno a dos temas fundamentales: la **representación** que crean en la memoria de la información de los textos y las **estrategias** y **procesos** que ponen en juego para llegar a esa representación.

Respecto a la primera cuestión, los lectores competentes construyen una representación sensible a los niveles de importancia del texto y a su modo de organización interna. Esto se denomina técnicamente representación **multiestructural** del significado del texto (Kintsch y van Dick, 1978), distinguiéndose entre un nivel **microestructural**, que haría referencia a las relaciones lineales entre proposiciones; un nivel **macroestructural**, que se referiría al significado global del texto, al que se llegaría a través de las operaciones o macrorreglas identificadas por van Dijk y Kintsch de las que posteriormente hablaremos, y un nivel **superestructural** que tendría que ver con la forma de organizar las ideas del texto, distinguiéndose cinco formas de organización (Meyer, 1984) de las que también daremos cuenta más adelante.

Por el contrario, los lectores de pobre comprensión, tienen una representación menos estructurada y adopta la forma de "tema más detalle" (Scardamalia y Bereiter, 1984), esto es, una representación que contiene el tema del párrafo y una colección inarticulada de detalles, en la que están ausentes los nodos representacionales intermedios que unen las ideas principales con las periféricas (véase en el **apéndice A** un ejemplo de cada una de estas dos representaciones).

Por lo que se refiere a las estrategias, segunda cuestión antes planteada, diremos que una representación "tema más detalle" viene dada por el tratamiento individualizado de cada unidad informativa y por una linealidad en el procesamiento, mientras que los más competentes utilizan un procesamiento global. Un ejemplo de procesamiento global sería la **estrategia estructural** (Meyer, 1984), donde el lector reconocería el patrón organizativo del texto para dar orden y organización a las ideas. Esta autora ha identificado cinco modos de organización: **comparación**, donde se comparan los atributos de dos entidades; **descripción**, donde dada una entidad se describen o especifican una serie de comentarios de la misma; **causalidad**, en la que las ideas de un texto se organizan mediante uno o más antecedentes que causan uno o varios consecuentes; **problema/solución**, donde el texto se presenta a través de un problema al que se le dan una serie de soluciones; y por últ[illegible], **secuencia**, donde se presenta la secuencia temporal de un proceso. Sin embargo, los menos competentes tienen un uso deficiente o un desconocimiento de la organización retórica del texto, procesando las ideas de forma lineal (**estrategia de lista** en términos de Meyer).

Además de estas estrategias generales, otra estrategia importante es la construcción de la macroestructura del texto. Los lectores más competentes utilizan para ello las tres operaciones o macrorreglas que van Dijk y Kintsch han identificado para llegar al significado global (Brown y Day, 1983, describen seis operaciones, pero se pueden incluir dentro de estas tres): **selección**, donde dada una secuencia de proposiciones, se suprimen las que nos sean una presuposición necesaria para el resto de las proposiciones; **generalización**, donde dada una secuencia de proposiciones se sustituyen los conceptos de esa secuencia por un concepto supraordenado a ellos; e **integración**, donde una secuencia de proposiciones se reemplaza por otra que no aparece en el texto y que engloba a todas las proposiciones de la secuencia. Sin embargo, los menos competentes se guían por una estrategia de **suprimir y copiar** (Brown, Day y Jones, 1983) cuando intentan reducir la información de un texto para crear la macroestructura.

## Hacia una medición de las estrategias de comprensión

En otros trabajos anteriores (Sánchez, 1988) hemos utilizado dos pruebas mediante las que pretendemos evaluar las estrategias (algunas de ellas) que hemos mencionado.

**Prueba de recuerdo**: con esta prueba pretendemos evaluar a través del recuerdo de los niños la sensibilidad a los niveles de importancia y el grado de organización lógica interna de un texto para dar orden a las ideas.

Considerando estos datos, un recuerdo insensible a lo importante y falto de organización sería la operacionalización de una representación "tema más detalle", mientras que lo contrario sería el recuerdo de una representación **multiestructural** (véase Sánchez, Orrantia y Rosales, 1989, para un mayor razonamiento).

Para ello hemos utilizado una versión construida por nosotros de un texto (**Los superpetroleros**) utilizado originalmente por B.J. Meyer. Nuestra versión contiene 164 unidades ideacionales y 288 palabras en el que cabe diferenciar 9 niveles de importancia.

**Prueba de resumen**: a través de esta prueba creemos medir la capacidad para aplicar las macrorreglas y la captación del significado global mediante la construcción de un resumen.

La tarea consiste en resumir una serie de párrafos que provienen de una muestra de 60 que fueron administrados a alumnos del último curso de carrera de la Facultad de Psicología. De su corrección fueron elegidos 12 que no ofrecían ningún tipo de problema y que fueron contestados en forma correcta. Estos párrafos se componen de cuatro proposiciones y se construyeron teniendo en cuenta las cinco organizaciones anteriormente mencionadas; por otro lado permiten aplicar una de las tres macrorreglas. Esta prueba es una reformulación de un trabajo anterior de Williams, Taylor y Granger (1981) pero, a diferencia de nosotros, los párrafos de estos autores se construyeron a partir de un tema y una colección de detalles, sin tener en cuenta los demás tipos de organización, y además sólo permiten la aplicación de las macrorreglas de generalización y selección, sin tener en cuenta la integración.

## Estudio

Este estudio aborda tres objetivos concretos: 1. Probar la relación que existe entre la comprensión lectora, operacionalizada a través de las pruebas anteriormente mencionadas, y un criterio externo a este proceso de comprensión como es el rendimiento académico. 2. Ver si esa relación entre comprensión y rendimiento escolar se mantiene por cursos y, si aun manteniéndose, existen diferencias en la comprensión entre los alumnos de los distintos cursos. 3. Definir distintos niveles de competencia a través de las pruebas (veáse su justificación más adelante), y comprobar si existen diferencias entre esos niveles respecto al rendimiento escolar.

### *Sujetos*

Los sujetos que participaron en el estudio son alumnos de 6° y 7° de EGB de un colegio de Salamanca de nivel sociocultural medio-bajo (N = 170).

### *Procedimiento*

Los escolares fueron evaluados en las aulas del colegio. Las pruebas se aplicaron en una sesión de aproximadamente una hora. Lo primero que se les pidió fue leer el texto de **Los superpetroleros** advirtiéndoles que se les preguntaría sobre su contenido. A continuación les pedimos cumplimentar la tarea de resumen. Por último tuvieron que escribir todo lo que recordaban del texto previamente estudiado. Entre la terminación del estudio del texto y la tarea de resumen transcurrieron aproximadamente 20 minutos.

### *Medidas*

**Recuerdo**: siguiendo el procedimiento de Meyer para analizar la estructura proposicional de los textos, se elaboró una plantilla con el análisis proposicional de nuestro texto con la que se evaluó el número de ideas presentes en el recuerdo. Se tomaron cuatro índices del recuerdo de cada sujeto:

1. Número de unidades ideacionales de los niveles jerárquicos más altos (1 al 5) o número de ideas centrales -**IC**- recordadas (65 unidades).
2. Número de unidades ideacionales de los niveles inferiores (6 al 9) o número de ideas de detalle -**ID**- (99 unidades).
3. Número de relaciones retóricas -**RL**- básicas presentes en el recuerdo; se consideran éstas las que aparecen en los cinco primeros niveles jerárquicos de la estructura textual (7 relaciones).
4. Grado en que los sujetos se guían desde la propia organización del texto -**OR**-. Se puntuaba desde 3 cuando los sujetos utilizan para ordenar su recuerdo la estructura del texto, hasta O cuando no aparecen los elementos retóricos.

**Resumen**: Cada uno de los doce párrafos se corrigieron teniendo en cuenta las siguientes categorías de análisis (tomado de Sánchez, 1988):

*Correcto*. Notación **C**.

Se asignan a esta categoría aquellos resúmenes que coinciden con el resumen ideal -derivado de la lógica- del párrafo. En términos generales, los resúmenes que se incluyan en esta categoría deben ser precisos y, además, deben incorporar toda la información del párrafo de forma económica.

*Abstracción*. Notación **A**.

Se incluyen en esta categoría aquellas respuestas de los sujetos que siendo capaces de incorporar el significado global del texto, no reúnen las características de precisión y economía.

*Detalle*. Notación **D**.

En esta categoría se aplican aquellas respuestas de los sujetos que se basan en uno de los detalles del párrafo para construir el resumen sin abarcar toda la información del mismo.

*Secuencia de detalles*. Notación **Sq**.

En esta categoría se incluyen las respuestas construidas mediante el encadenamiento del conjunto de los detalles, incorporando en este caso toda la información del párrafo pero sin existir procesos de selección, generalización o construcción.

En el **apéndice B** aparecen una serie de ejemplos de la forma de corrección de estas dos pruebas (**recuerdo** y **resumen**).

La corrección de estas pruebas fue llevada a cabo por cinco jueces instruidos previamente para ello. Para asegurarnos de la confiabilidad de las correcciones, elegimos aleatoriamente una muestra representativa de protocolos que fueron corregidos por nosotros mismos, obteniendo unas correlaciones entre nuestras puntuaciones y las de los jueces superiores a .95.

**Rendimiento académico**: Como criterio del rendimiento académico se tomaron las calificaciones de los niños de la primera y segunda evaluación escolar de las asignaturas de Matemáticas, Sociales, Naturales y Lenguaje. Se contabilizaron dos medidas: el número de suspensos (calificaciones de **muy deficiente** e **insuficiente**) y número de notables (calificaciones de **notable** y **sobresaliente**) de las dos evaluaciones conjuntamente.

## Categorización de los niveles de competencia

Para categorizar a los sujetos en distintos niveles de competencia (**buenos comprendedores**, **pobres comprendedores** y una categoría intermedia que hemos denominado **normales**) y comprobar si existen diferencias entre estos niveles respecto al rendimiento académico, tomamos como medidas de recuerdo el número de **IC** y de **RL**. No incluimos las medidas de **IP** y **OR**; la primera, porque en el nivel teórico no diferencia a los buenos de los pobres comprendedores (recordemos que una de las diferencias se encuentra en las sensibilidad a los niveles de importancia y las **IP** se sitúan en los últimos niveles); la segunda, por su alta relación con el número de **RL**, lo cual es lógico, ya que cuantas más relaciones captemos mejor podremos organizar el recuerdo. Y en resumen tomamos el número de respuestas puntuadas con las categorías **C** y **A**, ya que, como hemos mencionado anteriormente, son los resúmenes en los que se incorpora el significado global del texto.

Consideramos sujetos de pobre comprensión a aquellos que, por un lado, son insensibles a los diferentes niveles de importancia de un texto, retienen en su recuerdo una colección de detalles omitiendo cualquier referencia a las ideas centrales (menos de 10 **IC**). Además también son insensibles a la estructura textual, pierden las categorías lógicas del texto (0 ó 1 **RL**); en nuestro caso, **Los superpetroleros** se organiza mediante la relación lógica de un problema al que hay que buscar soluciones, y los sujetos que

nosotros decimos que son de bajo nivel, al contabilizarse en su recuerdo como máximo una relación básica, no se basan en la estructura textual. Por último, manifiestan dificultades para construir un resumen aplicando las macrorreglas; consideramos que de 12 párrafos hacer menos de la mitad implica no operar de forma adecuada con las macrorreglas.

A diferencia de éstos, los de buena comprensión son sensibles a las ideas importantes del texto (más de 20 **IC**); se puede constatar en su recuerdo la presencia de las relaciones básicas (más de tres **RL**) y son capaces de operar de forma adecuada con las macrorreglas (más de la mitad de los párrafos).

Por último hemos delimitado una tercera categoría que que incluye a los que consideramos como normales, peor definida que las dos anteriores, ya que no hemos incluido la prueba de resumen. Estos niños son de alguna manera sensibles a los niveles de importancia (de 10 a 20 **IC**), pero su recuerdo no está organizado centralmente como en el texto, aunque poseen alguna de sus categorías formales (de dos a tres **RL**), es decir, son capaces de reparar, pero de modo insuficiente, en la estructura textual (Sánchez, 1988).

Queremos mencionar, antes de proseguir, que esta categorización en niveles de competencia es provisional para los propósitos de este artículo. Esto es así, ya que existirían sujetos que saldrían fuera de estas categorías, como son los que por ejemplo puntúan alto en recuerdo (más de 29 **IC**) pero en sus resúmenes no incorporan la utilización de las macrorreglas (menos de la mitad de los párrafos). Ahora bien, en este estudio hemos tenido el atrevimiento de categorizar ya que nos interesa realizar una aproximación empírica al estudio de la evaluación de la comprensión, aun siendo conscientes del problema que esto conlleva. Pero queremos decir en nuestro favor que en el futuro, más que constatar niveles absolutos de competencia (aptos/no aptos), nos interesa descubrir qué procesos están interviniendo en la comprensión lectora de un niño para posteriormente poder instruir en aquellos que no sean adecuados.

## Resultados

En la **tabla I** aparecen las correlaciones entre las medidas de **recuerdo** y **resumen** y las **calificaciones escolares**, para todos los sujetos y por cursos.

Tabla I

Correlaciones entre recuerdo y resumen con notas

| | | RECUERDO | | | | RESUMEN | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | IC | IP | RL | OR | C | A | D | Sq |
| Todos | Sus | -53 | -56 | -53 | -50 | -31 | -31 | 42 | 05 |
| | Not | 51 | 50 | 51 | 49 | 23 | 18 | -33 | 10 |
| 6°(87) | Sus | -53 | -53 | -59 | -59 | -39 | -50 | 46 | 06 |
| | Not | 54 | 57 | 61 | 59 | 41 | 45 | 43 | 09 |
| 7°(83) | Sus | -50 | -56 | 42 | -43 | -20 | -08 | 29 | 04 |
| | Not | 53 | 47 | 45 | 41 | 06 | -01 | -19 | 11 |

*Entre paréntesis aparece el N° de alumnos en cada curso*

Podemos observar que en la prueba de **recuerdo** las correlaciones con el rendimiento académico son altas, encontrando en todas las medidas (**IC**, **IP**. . .) correlaciones positivas con el número de notables y negativas con el número de suspensos; estos datos se dan tanto para la muestra completa de niños (todos) como para la muestra dividida por cursos. En la prueba de **resumen**, considerando toda la muestra, las correlaciones son más bajas que en la prueba de recuerdo, aunque menos en **D** con el número de suspensos. Sin embargo, analizando los datos por cursos, observamos que en 6° se dan correlaciones más altas (acercándose a las de la prueba de recuerdo) que en 7°, donde prácticamente no hay correlaciones significativas. La categoría **Sq** no correlaciona en ninguna de las muestras.

Para comprobar las diferencias en la comprensión (medida a través de nuestras pruebas) entre los alumnos de 6° y 7°, se realizó una prueba t para muestras independientes de las medias de cada una de las medidas en cada curso; los resultados aparecen en la **tabla II**.

Tabla II

Diferencias entre 6° y 7° en recuerdo y resumen

| | RECUERDO | | | |
|---|---|---|---|---|
| | 6°(87) | 7°(83) | | |
| | media | media | t | p |
| IC | 10,8 | 20,3 | 4,92 | 0,001 |
| IP | 35,48 | 43,1 | 4,66 | 0,001 |
| RL | 1,7 | 2,9 | 4,45 | 0,001 |
| OR | 1,01 | 1,80 | 4,83 | 0,001 |
| | **RESUMEN** | | | |
| C | 2,03 | 2,17 | 0,47 | ns |
| A | 1,82 | 2,26 | 1,51 | ns |
| D | 4,3 | 2,3 | 4,32 | 0,001 |
| Sq | 1,2 | 2,92 | 3,41 | 0,001 |

*Entre paréntesis aparece el N° de alumnos en cada curso*




BEST COPY AVAILABLE

Se observa que para la prueba de **recuerdo** existen diferencias muy significativas entre 6° y 7° en todas las medidas (**IC**, **IP**, **RL** y **OR**). Sin embargo, en la prueba de **resumen** no hay diferencias entre los alumnos de ambos cursos para las categorías **C** y **A**, siendo muy significativas para las otras dos categorías.

En la **tabla III** aparecen las diferencias entre los sujetos que hemos categorizado como buenos, normales y pobres comprendedores, tomando como medida para ver estas diferencias el número de suspensos que han obtenido los alumnos de cada categoría.

Tabla III

Diferencias entre buenos, malos y normales respecto al N° de suspensos

| | pobres | buenos | | |
|---|---|---|---|---|
| | media | media | t | p |
| todos | 5.47 | 1.6 | 8.23 | 0.001 |
| 6° | 5.76(37) | 0.7(16) | 6.9 | 0.001 |
| 7° | 4.6(17) | 1.3(18) | 4.02 | 0.001 |
| | normales | buenos | | |
| todos | 2.75 | 1.6 | 1.98 | 0.05 |
| 6° | 2.1(12) | 0.7 | 1.93 | 0.06 |
| 7° | 3.18(14) | 1.3 | 2.53 | 0.02 |
| | normales | pobres | | |
| todos | 2.75 | 5.47 | 4.91 | 0.001 |
| 6° | 2.1 | 5.76 | 4.62 | 0.001 |
| 7° | 3.18 | 4.6 | 1.5 | ns |

*Las puntuaciones que aparecen entre paréntesis se refieren al n de cada grupo*

Podemos apreciar que los escolares que hemos categorizados como de pobre comprensión tienen significativamente un mayor número de suspensos que los categorizados como buenos y normales, salvo en 7° curso donde no hay más suspensos en los malos que en los normales. Las diferencias entre los categorizados como normales y buenos son significativas aunque no tan altas como las comentadas anteriormente.

## Discusión

La discusión de los datos vamos a plantearla en torno a las tres cuestiones que nos habíamos planteado en los objetivos de este estudio: a) si existe relación entre la comprensión medida a través de nuestras pruebas y el rendimiento académico; b) si esa relación se mantiene en los dos cursos y c) si existen diferencias en el rendimiento escolar entre los distintos niveles de competencia que hemos categorizado anteriormente.

Con respecto al primer punto, una primera aproximación a los datos nos muestra la alta relación que existe entre las medidas utilizadas por nosotros y el rendimiento académico.

En la prueba de **recuerdo** observamos dos resultados complementarios; por un lado, se aprecian unas correlaciones significativamente positivas entre nuestras puntuaciones de recuerdo y el número de notables y significativamente negativas con el número de suspensos. Es decir, los escolares que obtienen un mayor número de ideas centrales, que tienen más relaciones retóricas y que su recuerdo está organizado en base a la estructura del texto, tienden a sacar un número elevado de notas altas y un reducido número de suspensos. Presuponemos que si el recuerdo de estos niños es así, entonces están utilizando la estrategia estructural y las categorías lógico-retóricas del texto.

Con respecto a la prueba de **resumen** los datos parecen indicar que los sujetos que no utilizan las macrorreglas, o lo que es lo mismo, que sus resúmenes se generan en base a seleccionar un detalle del párrafo y copiarlo literalmente (categoría de **D**), tienden a obtener un rendimiento académico pobre, mientras que los que usan las estrategias apropiadas en el resumen (sus resúmenes se realizan en base a las categorías **C** y **A**) no obtienen calificaciones académicas bajas. La categoría **Sq** no correlaciona de ninguna manera con las notas, es decir, que generar resúmenes en base a **Sq** no se relaciona con sacar mejores o peores notas.

Podemos concluir entonces con respecto a la primera cuestión que estas pruebas utilizadas por nosotros están relacionadas con el rendimiento académico, y de una manera más evidente en la prueba de recuerdo, ya que las correlaciones son más altas que en resumen, aunque con matices diferenciales al analizar los datos por cursos como veremos a continuación.

Vamos a ver qué ocurre con la segunda cuestión que hace referencia a los datos analizados por **cursos**. Ya hemos comentado que este asunto lo vamos a plantear en base a dos puntos; si se mantienen esas relaciones observadas en los datos con todos los sujetos, y si aun manteniéndose existen diferencias en nuestras puntuaciones entre los alumnos de 6° y 7° curso. Respecto al primer punto, la tendencia observada en los datos generales se mantiene claramente en recuerdo tanto en 6° como en 7° (incluso es mayor en 6°). Esto nos indica que la prueba de recuerdo puede discriminar en ambos cursos. Pero ello no quiere decir que los niños se comporten de igual manera en los dos cursos (segundo punto del que queremos hablar). Si comprobamos los datos de la **tabla II** podemos ver que en todas las medidas utilizadas en **recuerdo**, los niños de 7° son significativamente mejores que los de 6°, es decir, recuerdan más ideas principales, con más relaciones retóricas y una mejor organización del recuerdo; y aunque también existen diferencias en las ideas periféricas se observa que éstas no son tan importantes como en las demás medidas (una media de 35 ideas de detalle en 6° y de 48 en 7°). Esto parece indicarnos una mejora de un curso a otro en la utilización de la estrategia estructural y en la utilización de las categorías lógico-retóricas del texto.

En lo que respecta a la prueba de **resumen** el panorama es diferente que en recuerdo, ya que en 6° se perciben unas correlaciones superiores a los datos generales, es decir, las correlaciones son más altas en las categorías **C**, **A** y **D**; mientras que en 7° bajan las correlaciones en esas categorías. En cuanto a las diferencias entre 6° y 7° en la calidad de los resúmenes (**tabla II**) nos encontramos que apenas existen diferencias entre las respuestas que implican uso de las macrorreglas (categorías **C** y **A**), y sí existen en la categoría de **D**. Entonces tenemos que plantearnos esta pregunta: ¿a dónde van a parar las dife-

# INSTRUCCIONES PARA NUESTROS AUTORES

**1.** Los trabajos deben tratar acerca de la **lectura** y **escritura** y **áreas conexas** dándose preferencia a investigaciones y exposiciones de prácticas pedagógicas.

**2.** Los trabajos deben ser inéditos. El envío de un trabajo a LECTURA Y VIDA, **Revista Latinoamericana de Lectura**, supone la obligación del autor de no someterlo simultáneamente a la consideración de otras publicaciones.

**3.** Los trabajos, que no pueden tener una extensión superior a las 18 carillas tamaño carta (incluida la bibliografía) mecanografiadas a doble espacio, deben ser enviados a la redacción de la revista **(Casilla de Correo 124, Sucursal 13, 1413 Buenos Aires, Argentina)**.

**4.** Deben ser remitidos **en original y dos copias** y estar acompañados de una nota con la dirección del autor/autores, número de teléfono, lugar de trabajo y breve reseña de su trayectoria profesional y científica.

**5.** Los responsables de la redacción de la revista se reservan el derecho de publicar o no los trabajos presentados y de determinar la oportunidad de hacerlo. Acusarán recibo de los originales, informarán a los autores la aceptación o rechazo en el momento en que se determine de acuerdo con las normas que rigen el proceso de revisión pero no mantendrán otro tipo de correspondencia ni devolverán los originales.

**6.** Los trabajos recibidos son revisados por dos miembros por lo menos del **Consejo Editorial Consultivo**. Aquellos autores que deseen permanecer en el anonimato para los informes de los consultores, deben enviar dos de las tres copias del trabajo encabezadas sólo por el título, con el nombre y los datos personales mecanografiados en hoja aparte.

**7.** Las **notas** y **llamadas** se numerarán por orden de aparición y se agruparán al final del texto.

**8.** Las **figuras** y **tablas** deben presentarse en original y numerarse correlativamente por orden de aparición en el texto. Las **ilustraciones** no deben incluirse en el cuerpo del texto, sino que irán en hoja aparte identificada con el nombre del autor en la parte superior derecha y la indicación del lugar donde deban incluirse.

**9.** Las **referencias bibliográficas** se ordenarán por orden alfabético, citando: autor, año (entre paréntesis), título del libro (subrayado), lugar de edición, editorial y año de la edición. Si se trata de artículo: autor, año, título, nombre de la publicación (subrayado), volumen y/o número de la revista (subrayado), y páginas. Cuando la obra citada es una traducción, deberá citarse en primer lugar el título original de la obra y entre paréntesis su versión en castellano o en el idioma en el que se esté citando.

**10.** Los **informes de investigación** deben respetar los apartados clásicos de Introducción, Método (sujetos, diseño, instrumentos y/o procedimientos), Resultados y Conclusiones.

**11.** La Dirección y la Redacción de la revista no se hacen responsables de las ideas y opiniones expresadas en los artículos.

**Aquellos trabajos que no cumplan con la totalidad de los requisitos enunciados no serán considerados, tampoco se enviará a los autores acuse de recibo ni se les devolverá los originales.**

rencias vistas en **D** si no es a **C** ni a **A**? Y vemos que esas diferencias se encuentran en la categoría que hemos llamado **Sq**, que, recordemos, era un resumen generado a través de la copia casi literal de todas las proposiciones del párrafo. En definitiva, lo que diferencia entonces a los de 7° es su mayor sensibilidad a lo que es importante en el párrafo pero sin que con ello utilicen mejor las macrorreglas que los de 6°.

Vayamos al tercer y último punto planteado en los objetivos que se relaciona con la posibilidad de **categorizar** a los escolares en distintos **niveles de competencia** y ver si existen diferencias entre ellos respecto al **rendimiento escolar**. Este punto nos parece realmente importante ya que si conseguimos definir distintos niveles de competencia y comprobar si existen diferencias respecto a ellos en el rendimiento escolar, en futuras investigaciones vamos a tener el camino más fácil a la hora de seleccionar a los escolares e incluirlos en los niveles de competencia para la aplicación de distintos programas de instrucción, que en realidad es el fin último que nos proponemos.

La **tabla III** nos muestra las diferencias de medias de suspensos entre las tres categorías que hemos considerado, tomando, por un lado, los datos con todos los niños y, por otro, los datos por cursos. Analizando los primeros (con todos los sujetos) podemos observar diferencias altamente significativas entre los escolares de pobre comprensión y los normales y buenos, es decir, que los niños que no utilizan las estrategias tienen un rendimiento significativamente más pobre que los que las usan de algún modo. Por otro lado, las diferencias entre normales y buenos, aunque se puede decir que son significativas ($p = .05$), esa significatividad es sensiblemente más baja que la comentada anteriormente. Esto suponemos que es debido a que los escolares normales de algún modo se apoyan en los procesos de comprensión, aunque no de una forma tan correcta y definitiva como los niños que hemos catalogado como buenos.

Veamos qué ocurre con los datos por cursos. Para 6° los datos son muy parecidos a los comentados para todos los niños, claras diferencias entre pobres con normales y buenos, y más bajas entre normales y buenos. Para 7° existe una diferencia significativa entre buenos y malos, aunque la diferencia se pierde esta vez entre normales y pobres. Esto parece indicarnos que la categoría de normales no está del todo bien definida, acercándose más a los buenos en 6° y más a los malos en 7°, quizás por esa mejora de un curso a otro de la que ya hemos hablado.

En definitiva, con esta categorización en niveles de competencia, por lo menos en lo que respecta a los escolares de alto nivel y a los de bajo nivel, podemos estar más seguro que los que decimos que son pobres comprendedores tienen un rendimiento significativamente inferior a los que hemos considerado como de buena comprensión.

## Conclusión

Las conclusiones que se pueden derivar de los resultados obtenidos en este estudio tienen que ir encaminadas a la evaluación que hagamos en el futuro en el tema de la comprensión lectora. Ahora nos encontramos en el inicio de un proyecto más amplio como es la construcción de un instrumento más sistematizado y validado que nos permita evaluar a los escolares en este campo. Somos conscientes que con las dos pruebas incluidas en este trabajo no medimos todo el proceso de comprensión. Así, un componente muy importante que habría que tener en cuenta es el de los conocimientos previos que pone en juego el lector al enfrentarse a un texto, y que pueden ser uno de los orígenes de las diferencias entre los distintos niveles de competencia. Pero nuestra justificación para no incluir esta dimensión es que los conocimientos previos son algo específico para cada texto dependiendo de su contenido y nosotros debemos evaluar lo que es invariante: reconocer las propiedades de los textos independientemente del contenido.

De todas formas debemos considerar nuestros resultados como positivos y nos tiene que animar a avanzar en el campo de la medición de la comprensión lectora.

### Referencias bibliográficas


Brown, A.L.; Day, J.C. y Jones, R.S. (1983) The development of plans for summarizing text. **Child development**, 54, 968-979.

Brown, A.L. y Day, J.C. (1983) Macrorules for summarizing text: The development of expertise. **Journal of verbal learning and verbal behavior**, 22, 1-4.

Kintsch, W. y van Dijk, T.A. (1978) Towards a model of discourse comprehension and production. **Psychological review**, 85, 363-394.

Meyer, B.J.F. (1984) Text dimensions and cognitive processing. En H. Mandl, N. Stein y T. Trabasso (eds.) **Learning and comprehension of text.** Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Sánchez, Miguel E. (1988) Aprender a leer y leer para aprender: Características del escolar con pobre capacidad de comprensión. **Infancia y Aprendizaje**, 44, 35-57.

Sánchez, Miguel E.; Orrantia, J. y Rosales, J. (1989) Estructuras retóricas y comprensión. En E. Sánchez Miguel, **Procedimientos para instruir en la comprensión de textos**. Madrid: CIDE.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1984) Development strategies in text processing. En H. Mandle; N. Stein y T. Trabasso (eds) **Learning and comprehension of text.** Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Williams, J.P.; Taylor, M.B. y Granger, S. (1981) Text variations at the level of the individual sentence and comprehension of simple expository paragraphs. **Journal of educations psychology**, 73, 851-865.

Wittrock, M.C. (1987) Process oriented measures of comprehension. **The Reading Teacher**, 40, 8, 734-737.

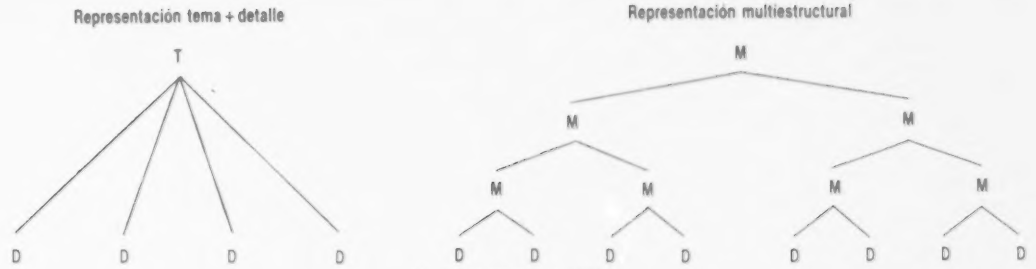




187

BEST COPY AVAILABLE

## Apéndice A




*Tomado de Sánchez, 1988*

## Apéndice B

Ejemplo de correción del recuerdo de un niño considerado de pobre comprensión. Véase que su representación es del tipo **tema + detalle**.

Recuerdo: *Los superpetroleros son unos barcos que pueden cargar en su bodega un edificio de 100 pisos. Una vez en 1967 un superpetrolero se partió en dos y mató a 200000 peces.*

1 2 3 4 5 6 7 8 9

**descripción: especificación**
PETROLERO
  **descripción:atribución**
  CARGAR
    paciente
    100 PISOS
    rango
    BODEGA
  **descripción:especificación**
  **causación covar:antecedente**
  PARTIRSE
    **descripción:especificación**
    EN DOS
    paciente
    PETROLERO
    **descripción:marco**
    1967
  **causación cov:consecuente**
  MATAR
    paciente
    PECES
      **descripción: espec**
      200000

Ejemplo de corrección del recuerdo de un niño considerado de buena comprensión. Su representación coincide con la **multiestructural**.

Recuerdo: *Los superpetroleros son un problema porque vierten el petróleo y contaminan a los peces (. . . .). Por eso hay que entrenar mejor a los capitanes y hay que instalar torres de control como las de los aeropuertos.*

1 2 3 4 5 6 6 7 8 9

respuesta
  problema
    causación cov:antec
    VERTIR
      paciente
      PETROLEO
    causación cov:cons
    CONTAMINAR
      paciente
      PECES

    (. . . . . ) aquí se incluyen ideas de detalle

  solución
  colección
  ENTRENAR
    paciente
    CAPITANES
      descripción:atribución
      MEJOR
  INSTALAR
    pacientes
    TORRES DE CONTROL
      comparación:analogía
      COMO AEROPUERTOS

Ejemplo de corrección de uno de los párrafos utilizados en la prueba de resumen.

Los peces no pueden vivir en el agua de los ríos contaminados. Tampoco el hombre puede beber el agua contaminada, salvo que haya sido tratada de forma adecuada. Las plantas y hortalizas no deben tampoco regarse con esas aguas. Incluso está prohibido bañarse durante el verano en los ríos y playa contaminadas.

Resumen correcto (**C**)
**El agua contaminada es peligrosa para los seres vivos**

Abstracción (**A**)
**El agua contaminada es peligrosa para las plantas, el hombres y los peces**

Detalle (**Det**)
**Los hombres no pueden beber el agua contaminada, si no ha sido tratada**

Secuencia (**Sq**)
**Los peces no viven en los ríos contaminados, ni tampoco el hombre puede beber ese agua, ni las plantas se pueden regar.**

# EL FACTOR OLVIDADO EN LA FORMACION DE LOS MAESTROS


## MARIA EUGENIA DUBOIS

*Profesora de la Maestría en Educación-Mención Lectura, de la Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela*

*Clotilde M. E. Pellegrotti, maestra de grado titular, Escuela N° 26 - DE 14. Buenos Aires*

En virtud de que uno de los temas del Congreso trata de las alternativas para la capacitación de los docentes en el área de la lectoescritura, me voy a tomar la libertad de hacer algunas consideraciones en relación con lo que llamaré el factor olvidado de esa capacitación y que atañe a su misma esencia, me refiero al desarrollo del maestro como **lector** y **escritor**.

Se podría pensar que la capacitación de los maestros en el campo de la lectoescritura tiene dos aspectos íntimamente vinculados: el de la teoría por un lado, lo que el docente debe **saber** para orientar a cabalidad ese proceso, y el de la práctica por otro, lo que el maestro debe **hacer** en la situación cotidiana de clase.

El saber del maestro ha merecido, en los últimos años, una atención muy cuidadosa como resultado de la cual se ha tomado, en muchos casos, la decisión de elaborar nuevos planes y programas de estudio que buscan adecuar la formación de los futuros docentes a las exigencias de los más recientes descubrimientos, derivados de la teoría y la investigación, dentro del área. Se han organizado, asimismo, cursos y talleres para los maestros en servicio, con el propósito de actualizarlos debidamente en la materia. De esta manera, se trata de ayudar al docente a construir una base científica sólida que le permita comprender el proceso de la lectoescritura y de su aprendizaje en toda su profundidad.

El hacer del maestro, en cambio, no ha sido objeto de la misma consideración por parte de los especialistas, aun cuando plantea múltiples interrogantes para los cuales se precisa, con urgencia, encontrar alguna respuesta. Creo, sin embargo, que éste debe ser el tema de una pedagogía de la lectoescritura y por eso no me voy a referir, en este trabajo, al hacer propiamente dicho, sino a lo que, a mi parecer, es la condición esencial de ese hacer, el "ser para hacer", si se me permite la expresión, que estriba en la cualidad de lector y escritor que debe poseer el maestro.

Existe una creencia generalizada de que el hacer es consecuencia natural del saber y esto es, en parte, verdad. El saber es una condición necesaria para el hacer, pero no es una condición suficiente. Se requiere, de modo especial en el caso de la lectoescritura, no sólo que el maestro conozca el proceso "desde afuera", sino que lo sienta y lo viva "desde adentro". Cuando deseamos comprender algo debemos meternos dentro de ese algo para contemplarlo desde su mismo centro. De igual manera, para comprender el proceso de la lectoescritura no podemos permanecer fuera de él. Tenemos que introducirnos, insertarnos en su interior, lo cual significa que debemos transformarnos en lectores y escritores. Sólo así es posible conocer de verdad el proceso, sentirlo y, por lo tanto, comprenderlo. A este respecto, lo que el maestro **haga** en relación con la lectoescritura, dependerá no solamente de lo que él **sepa**, sino —y tal vez por encima de cualquier otra cosa— de lo que él **sea**.

Si estamos de acuerdo con Smith (1981) en que las **demostraciones** son el principal componente del aprendizaje, la posibilidad de que el maestro "demuestre" cómo la lengua escrita es parte de la existencia cotidiana y cómo está, de manera indisoluble, ligada a los sentimientos y valores individuales y sociales (dos demostraciones fundamentales para el desarrollo del proceso en el niño) únicamente puede darse en el caso de que sea él mismo un lector y un escritor. Si lo es, sabrá encontrar el camino para estimular en sus alumnos el desenvolvimiento de ese mismo potencial, de lo contrario, su hacer carecerá del entusiasmo y la sinceridad necesarios para alcanzar el éxito.

Los esfuerzos realizados en los últimos veinte años para profundizar en la teoría y la investigación dentro del campo,[1] nos permiten disponer hoy de un cuerpo de conocimientos en el cual apoyar las decisiones pedagógicas que se requieren a fin de lograr el mejor desarrollo del proceso de la lectoescritura en los niños. Pero esto no es suficiente, debemos ahora dedicar el mismo esfuerzo en resolver el problema de qué hacer para formar como lectores y escritores a quienes van a tener en sus manos la conducción de ese proceso. Si este paso fracasa, no importa cuán sólidamente sustentadas estén las decisiones pedagógicas, éstas también fracasarán.

Antes de seguir adelante convendría aclarar qué se quiere decir, en este contexto, cuando se habla de lector y escritor. Doy ese nombre a quien utiliza la lectura y la escritura para fines que están ubicados más allá de lo que exige la mínima competencia en el estudio y el trabajo, a quien encuentra en ellas una fuente de placer y de enriquecimiento personal y espiritual. Es lector y escritor aquel para quien el acto de leer y escribir es parte de su existencia, tan natural —aunque menos frecuente— como el hablar y el escuchar.

Nuestros futuros docentes están muy lejos de alcanzar esa denominación, mucho más de lo que nos gustaría reconocer para no tener que afrontar nuestra propia responsabilidad en el hecho. Voy a dar algunos ejemplos, extraídos de una investigación que planificamos María Elena Rodríguez y yo, para demostrar cuál es la situación en la que se encuentra gran parte del estudiantado universitario respecto a la lectura.

El trabajo al que hago referencia[2] —diseñado en principio para observar las estrategias de lectura utilizadas por los alumnos de la universidad— implicó la realización de una serie de entrevistas con estudiantes de Educación y de Letras, en Buenos Aires y en Mérida, en las cuales, además de discutir sobre los textos que les dábamos a leer, se les hacía preguntas de tipo general encaminadas a indagar sobre diversos tópicos, hábitos de lectura, problemas de comprensión, autoevaluación como lectores, entre otros.

Al comenzar el análisis de los datos me llamaron la atención dos hechos que, en ese momento, resultaron imprevistos. El primero se refiere a la relación inversa encontrada entre la calidad de la lectura, juzgada por la comprensión de la misma, y el número de veces que se lee un texto. Los estudiantes que demostraban mayor comprensión eran quienes confesaban que, en general, leían varias veces un material de estudio, sobre todo cuando lo encontraban "difícil". Aquellos, en cambio, que revelaban haber comprendido menos —en algunos casos el nivel de comprensión fue bajísimo— eran quienes decían que, por lo común, leían una o dos veces los textos asignados por sus profesores.

El descubrimiento de este hecho me llevó a pensar si acaso la diferencia que acostumbramos hacer entre buenos y malos lectores no podría corresponder, simplemente, a una diferencia entre lectores y no lectores. ¿Existe un mal lector? ¿O éste no es nada más sino un **no lector**? Es un tema para la reflexión. En todo caso, por lo menos en el grupo analizado, los estudiantes que mostraban mayores dificultades en la lectura fueron también los que revelaron leer menos, no sólo en sentido general —la gama de textos leídos y la frecuencia con que lo hacen— sino en sentido particular, la lectura repetida de un texto cuando se trata de estudiarlo.

El segundo hallazgo se relaciona con la falta de conciencia demostrada por los estudiantes respecto

a la no comprensión de un texto. Se encontró que este rasgo se daba también de manera inversamente proporcional a la calidad de la lectura, eran los estudiantes que mostraban menor grado de comprensión los que tenían menos conciencia de ese hecho. Calificaban al texto que se les había dado a leer como "fácil" y decían no haber encontrado "problemas" en él. Por el contrario, los estudiantes que revelaban haber comprendido el texto se refirieron a éste como "difícil" y manifestaron su inseguridad respecto a la interpretación que habían hecho de él.

Debo señalar que algunos de los estudiantes estaban cerca de la graduación y, en el caso de los de Educación, varios de ellos habían participado en cursillos y talleres sobre las nuevas concepciones teóricas en relación con el proceso de la lectoescritura y su desarrollo. Esos alumnos tenían conocimientos sobre lectoescritura, pero estaban lejos de ser lectores.

La situación apuntada tiene, sin duda, muchos responsables, la sociedad entera, si se quiere, que estimula cada vez menos el uso de la lectura y la escritura. No obstante, deberíamos reconocer que, quizá, es a nosotros, los profesores de esos estudiantes, a quienes corresponde la mayor responsabilidad. Retomando una expresión anterior, diría que nos hemos preocupado mucho hasta ahora por formar nuestros jóvenes "desde afuera", porporcionándoles el saber científico necesario para el desempeño de su profesión, pero hemos descuidado el formarlos "desde adentro" haciendo nacer en ellos el afán por cultivar su propio desarrollo a través de la lectura. Cuando el lector dialoga con el texto, cuando busca respuesta a preguntas no formuladas está construyendo un "saber" distinto que habrá de contribuir a su crecimiento intelectual, moral, espiritual.

¿Cuál es, entonces, el papel que nos toca jugar como docentes? Si queremos que nuestros estudiantes se conviertan en lectores y escritores, ¿qué podemos hacer para iniciarlos en ese camino? No sé cuál es la respuesta, aunque la busco —debo confesarlo— desde hace mucho tiempo. Pero sí creo saber que no podrá surgir en tanto mantengamos el quehacer pedagógico universitario dentro de los marcos de una tradición que pone barreras a la relación educador educando al considerarlos como dos entidades autónomas e independientes. Esto es contradictorio con lo que postulan las propias teorías sobre lectoescritura que pretendemos defender.

Esas teorías nos revelan una nueva manera de entablar relaciones con nosotros mismos y con el mundo que nos rodea. Responden al nuevo paradig-


36°
CONVENCION
ANUAL
DE LA
ASOCIACION INTERNACIONAL DE LECTURA

6-10 DE MAYO DE 1991
LAS VEGAS - NEVADA - EE.UU.

ira

800 Barksdale Road, P.O. Box 8139 - Newark - Delaware 19714 - 8139 - USA





BEST COPY AVAILABLE

ma científico que hace desaparecer la dualidad sujeto-objeto y muestra al Universo como "una complicada telaraña de relaciones entre las diversas partes de un todo unificado" (Capra, 1984). Las ideas de Einstein pusieron de relieve "que la ciencia surge de la interacción entre el mundo de la naturaleza y nosotros mismos", que "no hay acceso a los objetos en sí mismos separados de los actos de observación" (Peacocke, 1983, pág. 737). La inmersión del observador en el mundo que observa —hasta el punto de influir las propiedades de los objetos observados— lo convierte en "partícipe" antes que en observador. El Universo, dicen algunos físicos, es ahora un "Universo participante".

Pues bien, éste es, precisamente, el modelo que adopta la teoría transaccional y la razón por la cual su autora, Louise Rosenblatt, reemplaza el término **interacción**, para definir el acto de lectura y de escritura, por el de **transacción**, por cuanto el primero mantiene la dualidad sujeto-objeto de la Física clásica, en tanto que el segundo designa un tipo de relación en la que "cada elemento condiciona y es condicionado por el otro en una situación mutuamente constituida" (Rosenblatt, 1988, pág.2).

Si aceptamos este modelo quiere decir que también tenemos que aceptar la necesidad de redefinir la situación en la sala de clases para dar cabida a una relación entre educador y educando en la que ambos transactúen entre sí y con los diferentes elementos personales, sociales y culturales que forman parte de aquélla. Todos estos factores intervienen en la transacción para hacer de ésta un suceso particular en el tiempo que ocurre en circunstancias también particulares. Además, los procesos de lectura y escritura —según nos dice Rosenblatt— "pueden ser inhibidos o estimulados por los elementos personales y contextuales que entran en la transacción y que pueden afectar, por ejemplo, las actitudes del individuo hacia sí mismo, hacia la actividad de lectura o escritura o hacia el propósito por el cual dicha actividad se está llevando a cabo" (1988, pág. 12).

Por esa razón, las nuevas teorías sobre lectoescritura, destacan la necesidad de que el maestro adopte una nueva postura con relación al aprendizaje del niño, sin embargo, quienes enseñamos esas teorías a los futuros docentes no hemos advertido que también nuestra práctica pedagógica experimenta la misma necesidad de cambio.

El modelo actual de la ciencia hace hincapié en que ninguna situación transcurre sin que nos veamos afectados por ella y sin que nosotros la afectemos de alguna manera. Si somos conscientes de este hecho ya no podemos seguir observando a nuestros estudiantes tras el cristal de la cátedra. El nuevo paradigma lo ha quebrado y se nos ofrece ahora, en lugar de una realidad fragmentada e inconexa, un contexto unificado en el que profesores y estudiantes somos condicionados y condicionantes a la vez.

Si nos sentimos capaces de asumir ese cambio, estoy segura de que seremos igualmente capaces de hallar el camino que nos va a permitir ayudar a nuestros estudiantes a transformarse en los lectores y escritores que requiere el sistema educacional futuro.

Crear a nuestro alrededor un clima de aceptación, de estímulo, de diálogo permanente en el que la capacidad de reflexión de quienes comparten nuestra vida académica encuentre libertad para desarrollarse y florecer, puede ser el primer paso para encontrar la respuesta que buscamos. No es posible enseñar a alguien a ser lector escritor, pero sí es factible crear las condiciones que favorezcan el desarrollo de esas cualidades. En el intento, cada uno de nosotros seguirá sus propios derroteros. Sólo es preciso tomar en cuenta que ninguna estrategia de enseñanza-aprendizaje será efectiva si no consigue ayudar a la persona a sentir, a experimentar y a confiar en sus propios recursos. Si logramos esto quizá logremos también, sin darnos cuenta, la meta que tanto deseamos.

## Notas

1. Cabe destacar de manera muy especial la obra de Ken y Yetta Goodman, así como también la de Louise Rosenblatt, Emilia Ferreiro y Frank Smith, entre otros.

2. Proyecto de investigación H-120/86 financiado por el Consejo de Desarrollo Científico Humanístico y Tecnológico (CDCHT) de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.

## Referencias bibliográficas

Capra, F. (1984) **El tao de la Física**. Madrid: Luis Cárcano, Editor.

Peacocke, A.R. (1983) The theory of relativity and our world view. En A. van der Merwe (ed.), **Old and new questions in Phisics, Cosmology, Philosophy and theoretical Biology**. New York: Plenum Press.

Rosenblatt, L.M. (1988) Writing and reading: the transactional reading. **Technical Report** N° 416, New York University.

Smith, F. (1981) Demonstrations, engagement and sensitivity: A revised approach to language learning. **Language arts.**

# HACIA UNA DIDACTICA CONSTRUCTIVISTA DE LENGUA EN LA FORMACION DE DOCENTES

MARIA ESTER DONNINI DE QUINTERO

*Profesora de Castellano y Literatura. Docente del Instituto de Formación y Perfeccionamiento Docente de San Carlos de Bariloche, Argentina*

"La ciencia y la técnica han experimentado en las últimas décadas una poderosa evolución que ha incidido en la transformación de las formas de vivir de los individuos de nuestra sociedad. Sin embargo, no todos los descubrimientos tienen un mismo ritmo de aplicación en una práctica inmediata. Generalmente, los relativos al campo de la técnica, suelen explotarse más rápidamente que los relativos al campo de las ciencias, dada la rentabilidad de la utilización de aquellos en las sociedades de consumo. Dentro de estos últimos, los que conciernen a las ciencias humanas se aplican aún con mayor lentitud. Si comparamos, por ejemplo, los medios de transportes utilizados hace 40 años con los actuales, veremos que las transformaciones que han sufrido no corresponden en absoluto a los cambios que se han operado, en el mismo período de tiempo, en los sistemas de enseñanza, que parecen haber vuelto la espalda a los descubrimientos científicos como si el dedo de la sociedad los hubiera castigado a perpetuidad de cara a la pared de un aula repleta de viejas fórmulas inamovibles..." (Moreno, 1987). Si la aseveración de Monserrat Moreno es una realidad de los sistemas de enseñanza en general, es particularmente cierta dentro del sistema educativo de la República Argentina. Sin embargo, en los últimos años, un intento renovador ha comenzado a operar desde las líneas directrices de los currículos de nivel primario y secundario. Lo loable de estos intentos se ve desperdigado en la dicotomía que subyace entre un decir teórico sobre el aprendizaje y la práctica docente.

Reconocer, por ejemplo, la valía de los aportes de la Psicología Genética en cuanto a la adquisición del conocimiento y adherir a una propuesta constructivista

del aprendizaje, no son elementos suficientes para que el cambio se realice realmente en las aulas. "Muchos pedagogos, una vez conocida la génesis propia de los conocimientos a construir —la secuencia con que se marcha hacia la posesión de una noción— acaban en una versión diferente de lo que es el constructivismo, ya que copian la secuencia, como un esquema, para que el chico la aprenda" (Marzola, 1988).

Esto hace evidente que una cosa es el proceso de construcción de conocimientos del que hablan las teorías psicológicas y otra, el proceso de enseñanza.

El panorama no es distinto en el nivel de estudios superiores. Desde hace 13 años tengo a mi cargo el área de Lengua en el Instituto de Formación y Perfeccionamiento Docente de San Carlos de Bariloche, Río Negro, instituto que forma docentes de nivel primario. En este tiempo, recorrí un camino que, desde una formación academicista y anclada en la posesión del saber en alguien o algo —profesor o libro— me fue llevando a una indagación cada vez más profunda sobre la ciencia que enseño, las distintas posturas sobre el aprendizaje y la transferencia didáctica de los conocimientos.

Una primera modificación me colocó en una propuesta de cátedra que teorizaba acerca de un aprendizaje constructivista a partir de una dialéctica tradicional. Los futuros docentes recibían, "como producto terminado", una didáctica de construcción para ser aplicada con sus alumnos de la escuela primaria. La incoherencia de este planteo pronto se me hizo evidente. Nadie puede transferir realmente lo que no construye.

La segunda etapa comenzó hace cuatro años. Intentos sucesivos y cada vez más abarcadores me llevaron a elaborar una propuesta para el área de Lengua que trata de poner al alumno de profesorado como centro del aprendizaje, en interacción directa con el objeto de conocimiento —su lengua materna y el medio— realidad socio-cultural, económica y política a la que pertenece.

Este plan de trabajo se inserta así en dos planos:
1. Objeto de conocimiento a reconstruir: en este nivel se enfoca la Lingüística desde la Sociolingüística y desemboca en la Psicolingüística. Esto posibilita, abordar el conocimiento de la lengua en el aquí y el ahora que la genera, perfilar cada una de las variables que intervienen en toda situación comunicativa, diferenciar entre lo específicamente lingüístico y la valoración social que se hace de las manifestaciones verbales de cada comunidad y/o individuos. Lleva a desglosar la competencia y el desempeño lingüístico de cada individuo y a no confundir normas sociales con normas lingüísticas.
2. Apropiación pedagógica de ese objeto; en este nivel, enfoca el aprendizaje desde una postura constructivista.

Normalmente, los alumnos que acceden a estudios superiores, terciarios o universitarios, llegan con un acopio de información sobre distintos temas. Información que rara vez son capaces de utilizar si la situacion a resolver es contextualmente diferente de la que generó su acopio. En el área de Lengua y Literatura, es casi insólito que relacionen lo que recibieron a lo largo de su escolaridad con lo que usan y necesitan en la vida diaria. Conceptualizaciones sobre clases de palabras, categorías sintácticas, semánticas o morfológicas; caracterizaciones de modos del discurso, funciones del lenguaje o niveles de lengua; apropiaciones del contenido de textos, son ejercicios mecánicos, repetitivos, ajenos a su realidad de hablantes y totalmente desprovistos de interrelaciones. Este alumno se instala en la carrera docente esperando recibir, por idéntica metodología, qué dar, cómo y cuándo, en los distintos niveles de enseñanza; momifica conocimientos y utiliza tal o cual estrategia didáctica sin saber por qué ni para qué. Romper este círculo que se autoalimentó durante 12 años de escolaridad, no es tarea fácil. A un conocimiento repetitivo-formal hay que sumarle una normativa social que resuelve sobre lo correcto o incorrecto y un sistema de evaluación de los conocimientos adquiridos que mide y califica las respuestas asertadas. Salir de este círculo implica bordear la posibilidad de caer en un aprendizaje puramente intuitivo donde el objeto de conocimiento se esfume.

Se suele aseverar que el constructivismo en el nivel de los estudios superiores es vaciamiento de conocimientos. Disiento con tal afirmación. Apoyo el disenso en el hecho de que, un adulto —generalmente en poder de un pensamiento operatorio formal— si bien puede construir conocimientos o reconstruirlos utilizando el razonamiento científico, recurrir a la combinación exhaustiva de variables para hallar la solución a un problema, ejercitar sus propios recursos intelectuales, experimentar y reflexionar sobre los métodos que utiliza de manera de sistematizar las leyes que rigen su pensamiento; esto sólo lo hace en situaciones puntuales, íntimamente relacionadas con su especialización; difícilmente generaliza esos esquemas de pensamiento al resto de las situaciones de las que participa. Las conceptualizaciones sobre la física con que se maneja en su laboratorio un físico, pueden —y con frecuencia así ocurre— no ser generalizadas en la resolución de situaciones de la vida diaria. Si esto puede ser más o menos decisivo en muchas profesiones, se convierte en un problema de capital importancia en la profesión docente. Un docente se prepara para guiar a otros en la adquisición de conocimientos. Es muy difícil promover un aprendizaje que no se posee. Los profesorados deben proponer, al futuro docente, una relación con los conocimientos similar a la que se estima apropiada para los alumnos que se han de formar. Digo similar, ya que no se puede negar que los alumnos de nivel superior llegan con conocimientos. La tarea específica será, entonces, promover la reconstrucción y sistematización de esos conocimientos a partir de un tipo de trabajo que los lleve a utilizar y poner en práctica su pensamiento formal.

## ¿Cómo lograr este tipo de trabajo?

Mi propuesta, de acuerdo con lo que normalmente se espera, está dividida en unidades. El trabajo se desarrolla en torno a temas fijos que dan sentido a la

indagación, y contenidos tentativos, acordes con los conocimientos del grupo con que se aplique.
El estudio parte de la conceptualización sobre las nociones de lengua con que se maneja cada alumno. Se siguen los siguientes pasos, propios del método científico.

**1er. paso**

A partir de interrogantes, indagar y reflexionar, empíricamente, sobre contenidos lingüísticos presentes en la comunicación cotidiana, aplicando estrategias generales (convencionales, conocidas) o individuales (no convencionales, propias).

Elaboración de hipótesis tentativas sobre los temas indagados.

**2do. paso**

Con esa/s hipótesis encarar la investigación bibliográfica (lingüística). Reflexionar sobre lo leído. Someter a prueba las hipótesis iniciales, ratificarlas o rectificarlas.

**3er. paso**

En los pasos 1° y 2° se producen textos diversos (registros de situaciones, conclusiones, fichaje de bibliografía, etc.) que pasan a ser objeto de estudio en sí mismos al analizárselos como mensajes metalingüísticos que posibilitan develar la estructura de la lengua. En un primer momento, el grupo de alumnos indaga y reflexiona sobre esos textos a partir de propuestas de sistematización que se le van acercando y que ponen en juego su competencia lingüística. Reconstruyen los paradigmas de la lengua materna y operan con las posibles transformaciones sintagmáticas. En esta instancia enuncian conclusiones que en el segundo momento de este paso son confrontadas con las estructuras paradigmáticas y sintagmáticas que aparecen en la bibliografía específica, gramáticas. En un tercer momento, elaboran conclusiones definitivas.

**4to. paso**

A la luz de lo realizado, arman conclusiones generales sobre la unidad desarrollada. Las incógnitas por resolver son puntos de partida de la unidad siguiente.

**5to. paso**

Evaluación de lo realizado. En este paso hay dos instancias:

a) **Evaluación de los conocimientos desarrollados**
Acorde con la propuesta metodológica que se va desarrollando, la evaluación y acreditación de conocimientos responde a un trabajo de reconstrucción. Las instancias de evaluación puntual —durante todo el trabajo hay evaluación— se hacen sobre un interrogante real, se encara esa incógnita, se aborda, se resuelve y se presentan conclusiones posibles de cotejar con información normalizada. El alumno se enfrenta a sus errores, vuelve a investigar, aborda y resuelve. Las instancias de ida y vuelta de evaluaciones son fijadas de común acuerdo con el grupo y están pautadas en proporción directa con el número de alumnos de cada grupo y el tiempo disponible.

Concluida la revisión se califica el trabajo en forma conjunta, profesor y alumno. Los que obtienen 7, 8, 9, 10 puntos promocionan sin examen final; los que logran 4, 5, 6 puntos rinden examen final y los que sólo logran 3, 2, y 1 puntos deben recursar la materia.

b) **Evaluación del sistema de trabajo**
Una propuesta de este tipo remodela la dialéctica profesor-alumnos; con lo que, sin duda, se producen situaciones que requieren modificaciones del sistema utilizado a fin de ajustar, cambiar o implementar nuevos procedimientos.

El trabajo es realmente conjunto y exige una redefinición de los roles tradicionales sin que se diluyan los atributos pertinentes de cada uno.

Un trabajo de este tipo insume tiempo de búsqueda, prueba, revisión, consulta, convalidación. Sin duda, no es posible abarcar la totalidad de los contenidos que normalmente incluye un plan tradicional. Esto no es traba, ya que lo que la propuesta pretende, es que el alumno sea capaz de construir estrategias para abordar conocimientos. Una vez logrado, podrá apropiarse de cualquier contenido cuando lo necesite. Sin embargo, a lo largo del desarrollo del programa se revisan los temas fundamentales y los contenidos básicos del área.

Hasta aquí, la fundamentación lingüístico - pedagógica en la que se sustenta la propuesta. Explicitaré a continuación las razones que me llevaron a la selección y organización de los contenidos.

## Organización del área

La división en dos programas: uno de Lengua, otro de Literatura infantil, obedece a una requisitoria formal ya que dentro del área de Ciencias del Lenguaje y de la Comunicación coexisten estas dos orientaciones. Ambos desarrollos se complementan y conforman un todo.

**Ejes conceptuales**
Lenguaje y Sociedad. Lenguaje y Educación. Fracaso Escolar y Lenguaje, son los tres ejes en torno a los cuales se organiza la planificación. Su desarrollo se encara a través de Ideas Básicas.

En 1° año: La lengua, los hablantes y la sociedad.
La literatura infantil, los niños y la sociedad.

En 2° año: La lengua en la escuela.
La literatura infantil en la escuela.

La selección de estos ejes se basa en la necesidad de encarar el estudio sistemático de la Lengua y la Literatura desde un marco referencial que las conciba como instrumentos de la comunicación y resalte las variables que intervienen en su adquisición, frenando o acelerando su apropiación.

El último de los tres ejes, Fracaso Escolar y Lenguaje, es el que mejor explicita la realidad socio-cultural de una ancha franja de individuos y da como resultado, un alto porcentaje de analfabetismo que aún no podemos erradicar ni del país, ni de la provincia, ni de la región.

En esta problemática, el aprendizaje de la lecto-escritura es de fundamental importancia, tanto con relación a los niños como a los adultos.

**Unidades**
Cinco unidades posibilitan la indagación desde:
1. **El individuo que aprende**
1.1. El lenguaje de cada uno y del grupo

**Temas**
Lenguaje, lengua y realidad personal. La sociedad y los usos lingüísticos. Variabilidad, corrección y adecuación. Formas expresivas según la realidad. Valoración social del lenguaje.
*Tiempo estimado: dos meses.*

**Contenidos**
Concepto de: lenguaje; lengua; situación comunicativa; texto y contexto: léxico, intencionalidad y estructura; gramática; normativa; leer, escribir, escuchar y hablar.

1.2. Mi expresividad y la del grupo

**Temas**
Comunicación expresiva verbal y no verbal. Posibilidades y limitaciones. Valoración social de la expresividad. Medios masivos de comunicación y expresividad.
*Tiempo estimado: un mes y medio.*

**Contenidos**
La comunicación: códigos alternativos. La palabra como esqueleto. Apoyos no verbales. Funciones expresivas de la palabra; recursos a mi alcance; usos sociales de la expresividad lingüística. Las palabras para persuadir, para disuadir, para decir o callar.

2. **Pasar a la Comunidad**
2.1. El lenguaje de la comunidad

**Temas**
Tipificación y diversificación lingüística. Estereotipos lingüísticos. Intencionalidad, ideología y discurso. Objetivación de la realidad y lengua. Valoración social del discurso cotidiano.
*Tiempo estimado: dos meses y medio.*

**Contenidos**
Caracterización y clasificación gramatical. -Discurso: Tipos de textos: funciones del lenguaje, niveles de lengua y modos del discurso. Intertextualidad. Los conectores. -Código: Clases de palabras: función, intención, variación. Clases de oraciones: función, intención, variación.

2.2. La literatura en mi realidad

**Temas**
La literatura como voz de la humanidad: -temas, -función, -testimonios. La literatura infantil. Relación entre Sujeto y obra literaria.
*Tiempo estimado: un mes y medio.*

**Contenidos**
Concepto de: -Literatura; -Literatura infantil: obras que pueden conceptualizarse como tales; -Los temas constantes de la literatura, las variaciones según las épocas, los intereses o los lectores a los que se dirige; -Las obras literarias y las distintas formas de acercamiento.

3. **Insertarse en la escuela como Institución**
3.1. El lenguaje de la escuela

**Temas**
Lengua normativa y dialectos formalizados y no formalizados. Escuela, lenguaje y rendimiento escolar. Competencia y deficiencia lingüística. Normativa de la lengua materna y valoración social.
*Tiempo estimado: un mes y medio.*

**Contenidos**
Concepto y caracterización de: -Normativa: noción de convención; convenciones sintácticas, semánticas, morfológicas y fono-gráficas; las reglas: acentuación, puntuación, entonación y ortográficas.

3.2. Roles de la literatura infantil

**Temas**
Literatura infantil: valoración social, histórica y pedagógica. Portadores de literatura infantil: juicios y prejuicios. El niño y la apropiación estética del mundo. Creación y recreación estético-literaria.
*Tiempo estimado: tres meses.*

**Contenidos**
Enfoques sobre la función de la literatura infantil en el desarrollo del niño. Los libros, las revistas, las historietas, los dibujos animados, las poesías, las canciones, los juegos. Valoración social sobre cada uno. Los gustos de los chicos y las propuestas de los adultos.

4. **Adentrarse en el aula**
4.1. El lenguaje del aula.

**Temas**
Distintas concepciones sobre el aprendizaje en la interacción del diálogo del aula. Mensajes de superficie y subyacentes. Desempeño lingüístico y su relación con la capacidad y los conocimientos. Exito o fracaso escolar.
*Tiempo estimado: un mes y medio*

**Contenidos**
Concepto y caracterización de: -Enfoques científicos sobre la lengua: tradicional, generativo, psicolingüístico, pragmático, sociolingüístico. -Nociones básicas a la luz de los distintos enfoques.

4.2. Literatura infantil y escuela

**Temas**
Literatura infantil y escuela: sus relaciones. Literatura y etapas evolutivas. Obras nacionales y extranjeras: ventajas y desventajas.
*Tiempo estimado: un mes y medio.*

**Contenidos**
Literatura para... Literatura por. Clasificación de obras para chicos en clases y subclases: narrativas, poéticas.

Adecuación a la etapa evolutiva y a los intereses reales de los niños. Lectura y análisis de material nacional y extranjero.

5. **Reflexionar acerca del qué, cómo, cuándo y por qué de los conocimientos a desarrollar en la escuela primaria**
5.1. Enseñanza de la lengua en las aulas

**Temas**
Apropiación de los conocimientos lingüísticos por parte del niño y conceptualización adulta. Nombrar el mundo, caracterizarlo y ordenarlo: construcción de nociones a partir del discurso cotidiano. Planificación: selección y distribución de contenidos.
*Tiempo estimado: cinco meses.*

**Contenidos**
Planificación de lengua para la escuela primaria y/o jardín de infantes. Lecto-escritura inicial y a lo largo de toda la escolaridad. -Las nociones gramaticales en la escuela; -Las convenciones que rigen la lengua materna en la escuela y el jardín.

5.2. La literatura infantil en el aula.

**Temas**
Literatura y escuela: goce, participación y conocimiento. Técnicas de creación y recreación: títeres, narración, teatro, talleres de escritura, talleres literarios. La realidad como puente con lo literario y viceversa. Aprovechamiento de los medios de comunicación disponibles.
*Tiempo estimado: cinco meses.*

**Contenidos**
Cuentos, novelas, leyendas, ensayos, relatos, fábulas, poesías, rondas, canciones, adivinanzas, destrabalenguas, obras teatrales, etc. Situaciones cotidianas capaces de propiciar la creatividad. Películas y programas televisivos. Bibliografía específica sobre talleres de escritura y/o literarios.

**Temas**
La interrogación sobre situaciones reales de habla se canaliza a través de temas representativos de los ejes seleccionados y acordes con los niveles de indagación que determinan las unidades.

Estos temas, por delinear el perfil de la propuesta, son presentados a los alumnos como fijos, determinados; su modificación podrá realizarse una vez desarrollado el programa, originando una propuesta diferente.

**Contenidos**
La enunciación de contenidos que figuran en el plan, responde a las nociones básicas que un futuro docente debe poseer sobre la lengua, al margen del enfoque científico o pedagógico con que se las encare.
En función del objetivo pedagógico que genera esta propuesta, los contenidos de cada unidad son tentativos, ya que la realidad lingüística de los alumnos hará que se acrecienten, restrinjan o modifiquen dentro de la temática que se indaga

Llevar a la práctica esta propuesta metodológica oficia a modo de desafío profesional. Muchos de los interrogantes que origina la indagación del plan tienen respuestas acabadas al día de hoy; otros, serán resueltos en el trabajo conjunto con los alumnos y habrá otros, que sólo aparecerán como tales al haber concluido con todo lo previsto. Esto último es el reaseguro de un aprendizaje que no termina, generando en su desarrollo una búsqueda constante.

La realización de este proyecto no es sencilla pero sí factible, requiere de profesionales docentes con ganas de seguir aprendiendo junto con sus alumnos.

**Bibliografía**
Se incluye por razones de espacio únicamente la bibliografía indispensable para el alumno.


Bettelheim, B. y Zelan, K. (1981) **Aprender a leer**. Madrid: Grijalbo.

Braslavsky, B. (1983) **La lectura en la escuela**. Buenos Aires: Kapelusz.

Castorina, J.A. y otros (1984) **Psicología Genética**. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Ferreiro, E. (1988) **Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso**. Buenos Aires: Centro Editor.

Ferreiro, E. y Gómez Palacios, M. (1982) **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México: Siglo XXI.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI.

Fischer, R. (1973) **El método global analítico**. Buenos Aires: Kapelusz.

Kaufman, A. M. (1988) **La lecto-escritura y la escuela**. Buenos Aires: Santillana.

Rodari, G. (1979) **La gramática de la fantasía**. Madrid: Planeta.

Stubbs, M. (1984) **Lenguaje y escuela**. Madrid: Cincel Kapelusz.


**Referencias bibliográficas**


Marzola, María Elena (1988) Conferencia sobre "Posturas de aprendizaje y práctica docente". Río Negro: Marzo.

Moreno, Monserrat (1987) La teoría de Piaget y la enseñanza. En **Pedagogía Operatoria**. Barcelona: Editorial Laia.

# LIBROS RECOMENDADOS para niños y adolescentes

**Los textos han sido seleccionados por MARIA LUISA CRESTA DE LEGUIZAMON respetando la pluralidad temática como un principio regidor en la literatura infantil. La agrupación por edades responde a fines prácticos y no pretende fijar límites taxativos.**

**De 5 a 8 años**

ARMIJO, Consuelo. **El monoimitamonos**. Ilustraciones de Alfonso Ruano. Madrid: S.M., Colección El barco de vapor, 1987, 58 págs.

FUERTES, Gloria. **Cangura para todo**. Ilustraciones de Marcel. Barcelona: Lumen, Colección Grandes autores, 1967, 110 págs.

MARSHALL, Edward. **Tres junto al mar**. Traducción de Flora Casas. Ilustraciones de James Marshall. Madrid: Alfaguara, Colección Infantil Alfaguara, 1983, 48 págs.

SANTOJA, Carmen. **La sirena de la fábrica**. Ilustraciones de Juan Carlos Eguillor. Madrid: Espasa-Calpe, Colección Austral Infantil, 1987.

**De 7 a 10 años**

BARRIE, Jules. **Peter Pan**. Traducción de Carmen Bravo-Villasante. Ilustraciones de Miguel Calatayud. Barcelona: Doncel, 1976, 206 págs.

GREENE, Graham. **El pequeño tren**. Traducción de Francisco Pabón Torres. Ilustraciones de Edward Ardizzone. Madrid: Debate, Colección Debate Literatura infantil, 1979, 47 págs.

LISPECTOR, Clarice. **El misterio del conejo que sabía pensar**. Traducción de Mario Trejo. Ilustraciones de Juan Marchesi. Buenos Aires: De la Flor, Colección Libros de la florcita, 1974, s/n.

NAZOA, Aquiles. **La niña, el pozo, el gato, el cojín bailador y las siete piedritas**. Ilustraciones de Jorge Blanco. Caracas: María di Mase, Colección Clásicos venezolanos, 1985, s/n.

**De 9 a 12 años**

GARDINI, Carlos. **Cuentos de Vendavalia**. Ilustraciones de Marcelo Elizalde. Buenos Aires: Sudamericana, Colección Pan flauta, Serie Primera Sudamericana, 1988, 57 págs.

KÄSTNER, Erich. **El aula voladora**. Traducción de Carmen Seco. Ilustraciones de Walter Trier. Barcelona: Salvat-Alfaguara, Colección Biblioteca juvenil, 1987, 142 págs.

MOLINA VIAÑA, Hugo. **Vicuncela (Canción para una vicuña)**. La Paz, Bolivia, 1977, 39 págs.

PREVERT, Jacques. **Cuentos para chicos traviesos**. Traducción de María Irene Bordaberry. Ilustraciones de Elsa Henríquez. Buenos Aires: Librerías Fausto, 1973, 71 págs.

**De 11 a 14 años**

ASTURIAS, Miguel Angel. **EL hombre que lo tenía todo todo todo**. Ilustraciones de Jaqueline Duhême. Barcelona: Bruguera, Colección Todolibro, 1981, 218 págs.

ADA, Alma Flor. **Encaje de piedra**. Ilustraciones de Kitty Loréfice de Passalia. Buenos Aires: Guadalupe, Colección El Mirador, 1989, 91 págs.

GARRIDO DE RODRIGUEZ, Neli. **Leyendas argentinas**. Ilustraciones de José Miguel Heredia. Buenos Aires: Plus Ultra, Colección Tejados rojos, Serie El altillo, 1981, 109 págs.

KENZ, Karl Friedrich. **Cuando viene el lobo**. Traducción de Manuel Olasagasti. Ilustraciones de Antonio Tello. Madrid: S.M., Colección El barco de vapor, 1987, 145 págs.

**Adolescentes**

BOSSE, Malcolm. **Ganesh**. Traducción de Héctor Silva. Ilustraciones de Fuencisla del Amo. Barcelona: Salvat-Alfaguara, Colección Biblioteca Juvenil, 1988, 222 págs.

GONZALEZ LANUZA, Eduardo. **Aire para canciones**. Buenos Aires: Plus Ultra, Colección El Campanario, 1981, 65 págs.

O'DELL, Scott. **La isla de los delfines azules**. Traducción de Agustín Gil Lasierra. Ilustraciones de R. Riera Rojas. Barcelona: Noguer, Colección Cuatro vientos, 1980, 177 págs.

PU SONGLING. **Cuentos de Liao Zhai**. Traducción de Laura A. Rovetta y Laureano Ramírez. Ilustraciones de la edición Guan Bai Song Shai (1866). Madrid: Alianza, Colección Alianza Tres, 1985, 400 págs.



198
BEST COPY AVAILABLE

# LIBROS Y REVISTAS

## MANUAL DEL PROMOTOR DE LECTURA

*Gaby de Bolívar*

*Centro Pedagógico y Cultural de Portales*
*Fundación Simón I. Patiño y Pro-Bolivia*
*La Paz, Bolivia, 1990*
*160 págs.*

Este manual concluye con el siguiente párrafo que sintetiza ajustadamente su aporte: "Este libro ha sido escrito tras una vasta experiencia seguida de muchas ganas de comunicarla. Creemos que puede estimular la reflexión, la experimentación de las propuestas ofrecidas y sobre todo, un significativo cambio del comportamiento lector en profesores, bibliotecarios, promotores populares y personas que se mueven alrededor de las bibliotecas, por consiguiente, entre niños y jóvenes."

La autora, **Gaby de Bolivar**, expone a lo largo de seis capítulos la obra realizada por el **Centro Pedagógico y Cultural de Portales** en el campo de la comunicación escrita. Transmite en forma ordenada y clara una tarea de muchos años de experimentación en el área de promoción de libros llevada a cabo por la Biblioteca del Centro Portales, permitiéndole a quienes tienen inquietudes en esta área tomar conocimiento directo de una vasta tarea concretamente desarrollada.

El segundo capítulo, el primero es la introducción, se titula **La problemática de la lectura**. Aquí se vuelca el marco teórico-referencial en que se basa el trabajo realizado, detallándose lo atinente a familia y sociedad, textos de lectura, literatura infantil, y la escuela.

En **El promotor y animador de lectura**, capítulo tres, se indaga acerca de qué es el promotor de lectura, su perfil, su formación y sus relaciones, y qué es el animador de una biblioteca.

A partir del cuarto apartado, **Dinámica del promotor de lectura con los niños usuarios**, se aprecia más concretamente la labor de promover la lectura por medio de actividades como hora del cuento, niños bibliotecarios, taller de radioteatro del cuento infantil, taller de teatro infantil, desfile de personajes de literatura infantil, festival de historietas y afiches, juegos y lectura, etc.
Según lo indica el título del penúltimo capítulo, **Dinámica del promotor de lectura con las escuelas de la comunidad**, su contenido está volcado a actividades en correlación con los entes educativos. Aquí también se describen tareas efectuadas que pueden aportar ideas de utilidad.

**Dinámica del promotor de lectura en la comunidad**, apartado con que culmina el manual, es el que brinda muestras de la acción del promotor de lectura en un ámbito menos estructurado. Esto es, la comunidad, espacio quizás de mayor desafío y a la vez de mayor potencial.

**J.M.**

## READING COMPREHENSION INSTRUCTION 1783 - 1987

**A review of trends and research**

*Jill Fitzgerald*
*H. Alan Robinson*
*Vincent Faraone*
*Daniel R. Hittleman*
*Elizabeth Unruh*

*International Reading Association*
*Newark, Delaware, U.S.A., 1990*
*202 págs.*

El estudio que reseñamos tiene un profundo mérito, el de brindar una perspectiva histórica al tema de la enseñanza de la comprensión de la lectura en los Estados Unidos. "Al analizar documentos de tempranos períodos históricos, partiendo de 1783, e investigaciones efectuadas a lo largo del presente siglo hasta 1987, tenemos una muestra clara de la importancia que la visión histórica tiene para comprender mejor lo que sabemos, para percibir cómo el conocimiento ha ido cambiando y para poder entrever con mayor agudeza lo que podríamos hacer para guiar la conformación del futuro".

De acuerdo con lo que indican los autores de **Reading comprehension instruction 1783 - 1987** en la introducción, el objetivo del estudio fue aprender acerca de la naturaleza de la enseñanza de la comprensión de la lectura en Estados Unidos, con la expectativa de que también pudiera aportar algunas explicaciones acerca de por qué pareciera que hoy en día conocemos tan poco aún de ello.

Lo que la investigación acepta como material de enseñanza de la comprensión lectora es aquello que los autores/investigadores a lo largo de distintas épocas definieron o implícitamente consideraron como tal. La investigación no abarca estudios correlacionados o descriptivos sobre la enseñanza de la comprensión lectora, sino que se centra en materiales para la enseñanza y/o mejoramiento de la misma tendientes a la práctica.

El primer capítulo introduce los objetivos y límites del estudio y detalla veintisiete definiciones implícitas en la enseñanza de la comprensión lectora a lo largo del extenso período que se estudia.

El apartado dos describe la enseñanza de la comprensión de la lectura en Estados Unidos entre 1783 y 1910, a partir de dos interrogantes: ¿qué percepciones del proceso de lectura y de los modelos de lectura predominaban durante este período? y ¿qué nociones tenían los educadores antes de 1910 respecto a facilitar la comprensión lectora?

1910 - 1987 es el período que abarca el siguiente capítulo. Su principal objetivo es observar la investigación sobre instrucción en comprensión lectora que comienza en Estados Unidos en la segunda década del corriente siglo. Luego de una breve consideración de su trasfondo histórico, la mayor parte de este apartado debate once categorías de métodos utilizados en la comprensión de la lectura a lo largo de los setenta y siete años estudiados.

El último capítulo, denominado "Conclusiones y sugerencias", resume las tendencias asumidas por la enseñanza de la comprensión lectora según lo reflejan los documentos del siglo pasado y las investigaciones del actual. También formula interrogantes y destaca problemáticas.

El libro concluye con dos apéndices. El primero, relativamente extenso, reseña todos los estudios centrados en la enseñanza de la comprensión lectora que fueran examinados en la preparación de la investigación. El apéndice B, constituye un listado alfabético por autor de dichos estudios.

**J.M.**


**ASOCIACION INTERNACIONAL DE LECTURA**

**Organismo Consultor de Unesco**

**Presidente**
Carl Braun
University of Calgary
Calgary, Alberta, Canadá

**Presidenta electa**
Judith N. Thelen
Frostburg State University
Frostburg, Maryland

**Vicepresidenta**
Marie M. Clay
University of Auckland
New Zealand

**Director Ejecutivo Interino**
Robert G. Jones

**Consejo Directivo**
Vincent Greaney
St. Patrick's College
Dublin, Ireland

Dolores B. Malcolm
St. Louis Public School
St. Louis, Missouri

Ann McCallum
Fairfax County Public Schools
Annandale, Virginia

Mary D. Marockie
Regional Education Service
Agency VI
Wheeling, West Virginia

Joy N. Monahan
Orange County Public Schools
Orlando, Florida

Richard T. Vacca
Kent State University
Kent, Ohio

Joan F. Curry
San Diego State University
Kent, Ohio

John J. Pikulski
University of Delaware
Newark, Delaware

Kathryn A. Ransom
Springfield Public Schools
Springfield, Illinois




BEST COPY AVAILABLE

## LEITURA E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

*Ana Luiza B. Smolka*
*Ezequiel Theodoro da Silva*
*Maria da Glória Bordini*
*Regina Zilberman*

*Mercado Aberto*
*Porto Alegre, Brasil, 1989*
*69 págs.*

Cuatro autores brasileños de renombre, reunidos en torno al común interés de la perspectiva comunicacional de la lectura, abordan en este volumen el tema de la lectura en la escuela.

**Regina Zilberman**, en su escrito **O escritor lê o leitor, o leitor escreve a obra** interroga hasta qué punto la naturaleza comunicacional de la lectura se encuentra en la pedadogía de las escuelas. También indaga si son tenidos en cuenta los tipos de diálogo que se establecen entre el público y las obras, o si en el diálogo con el lector, éste es meramente considerado como "receptáculo pasivo".

El texto de **Ana Luiza Smolka**, **A atividade da leitura e o desenvolvimento das criancas**, destaca la necesidad de un análisis más abarcativo respecto a la constitución de los "sujetos-lectores" y de las prácticas sociales de la lectura. Señala como fundamental la consideración de las condiciones sociohistóricas en que se producen las actividades de lectura.

Preocupado con "las características del desarrollo social, intelectual, lingüístico y afectivo de los niños brasileros en su relación directa con las prácticas de lectura en el ámbito escolar", **Ezequiel Theodoro da Silva** aborda en **Partilha e conflito de interpretacoes** cuestiones en torno al proceso de desarrollo del lector infantil. Afirma como condición esencial para que el niño incremente su comprensión del mundo que experimente, por medio del diálogo, de la división y del conflicto, las distintas interpretaciones de los textos literarios. A su vez, cuestiona la participación de la escuela en este proceso.

**Poesia e consciência lingüística na infância** de **Maria da Glória Bordini**, interroga acerca de las posibilidades de existencia de la poesía en la escuela. Según esta autora es necesario que "se pueda decir" la poesía en la escuela para que el alumno también la "pueda decir". Esto implica aceptar al alumno como sujeto, con derecho a la palabra, como un individuo pleno y no un mero intelecto.

**J.M.**

## LA TRANSICION CULTURAL

**Experiencia humana y transformación social en el Tercer Mundo y el Japón**

*Aprendizaje - Visor*
*Madrid, España, 1990*
*277 págs.*

Este volumen es la traducción al español de un texto colectivo en el que participaron quince autores de diversas nacionalidades y especialidades, originalmente publicado en 1986 en inglés. En realidad forma parte de un proyecto más amplio, que dio como fruto varios volúmenes más, cuyo objetivo en parte fue examinar el papel que debe desempeñar la cultura en la planificación adecuada del desarrollo humano.

Los ensayos incluidos en **La transición cultural** pertenecen a tres categorías, a saber: los que tratan de psicologías indígenas de la persona y de contextos que influyen en el cambio personal, como la conversión religiosa; los que tratan de la organización social y de la interpretación local del aprendizaje; y los que se centran en las definiciones culturales del significado de las estrategias y las etapas de la vida, las metas de las relaciones familiares y el logro personal.

El primer grupo de ensayos está reunido bajo el título **Psicologías de la persona y contextos culturales para el cambio personal**, y contiene cuatro capítulos. Incluye varias perspectivas distintas sobre la cultura y las transformaciones en los contextos de la medicina popular y la religión.

**Organización social y entornos para el aprendizaje**, segundo apartado, está compuesto por tres ensayos y comprende descripciones seleccionadas de definiciones culturales y marcos del proceso educativo. Al igual que en la primera parte del libro, en estos escritos se examinan significados indígenas de un aspecto significativo del desarrollo personal.

La última parte, **Perspectivas culturales del curso vital**, también integrada por tres capítulos, aborda las concepciones de la persona en el seno de modelos culturales del curso de la vida y de la realización de las potencialidades personales y sociales.

Al final hay un apéndice con el listado completo de todos los artículos de investigación intercultural emanados del **Proyecto sobre el potencial humano** del que es parte el volumen reseñado.

**J.M.**



207

# INFORMACIONES

## TERCER CONGRESO LATINOAMERICANO DE LECTO-ESCRITURA

Recordamos a nuestros lectores que se encuentra abierta la inscripción al **Tercer Congreso Latinoamericano de Lecto-escritura** que se habrá de realizar en Buenos Aires, entre el 11 y el 14 de setiembre de 1991, acerca del tema **El rol del docente en la formación de lectores.** Durante las reuniones se abordarán tópicos tales como: **estado actual de la *investigación en lectura/escritura en América Latina y España; el maestro* como investigador; alternativas para la capacitación docente en lectura; lengua hablada y lengua escrita; el preescolar y la lecto-escritura; la escuela y las dificultades de aprendizaje de la lecto-escritura**.

Estos temas serán tratados a través de conferencias centrales, sesiones temáticas y comunicaciones libres. Hasta ahora han confirmado su participación, entre otros especialistas relevantes, Emilia Ferreiro (México), Marie Clay (Nueva Zelanda) y Alan Farstrup (IRA-USA).

El plazo para la presentación de comunicaciones libres vence **indefectiblemente el 30 de abril de 1991**. Estas comunicaciones deberán consistir en **informes de sus autores de investigaciones en lectura/escritura realizadas en los últimos cinco años**. El Comité Científico se expedirá antes del 30 de junio, de modo tal que los autores conocerán su decisión en la primera semana de julio de 1991.

Debido a problemas de espacio, y fundamentalmente a la intención del Comité Organizador de facilitar el desarrollo de las reuniones y la comunicación entre los asistentes, se decidió establecer un cupo limitado para las **inscripciones**. Recomendamos entonces a nuestros lectores que si desean participar en este Congreso hagan su inscripción a la brevedad posible, ya que una vez cubierto el cupo, **no haremos ningún tipo de excepción, se trate o no de socios de IRA.**

Los costos de inscripción al Congreso son los siguientes:

**Hasta el 30 de junio de 1991**

**Oyentes socios de IRA U$S 30**
**Oyentes NO socios de IRA U$S 45**
**Ponentes socios de IRA U$S 50**
**Ponentes NO socios de IRA U$S 65**

**A partir del 1° de julio de 1991**

**Oyentes socios de IRA U$S 50**
**Oyentes NO socios de IRA U$S 65**
Obviamente los ponentes no pueden presentarse después del 30 de abril por lo tanto no deben tener en cuenta este apartado.

Toda la información pertinente habrá de canalizarse a través de esta revista, del boletín **La lectura en el mundo actual** y de folletos explicativos que aparecerán oportunamente.

Cualquier información complementaria puede ser requerida a la redacción de LECTURA Y VIDA.

**Para anotar en la agenda:**

**Dirección de LyV**

**Avda Pueyrredón 1546 · 5° ·B**
**Teléfono: 83-6731**
**Horario: Lunes a viernes de 14 a 18 horas. (No lo olviden, por favor, porque en otro horario no nos encuentran)**

**Dirección postal**

**Casilla de Correo 124 · Sucursal 13**
**(1413) Buenos Aires · Argentina**

ira

## *LA PRESIDENTA ELECTA DE LA IRA VISITA LA ARGENTINA*

Judith Thelen, presidenta electa de la Asociación Internacional de Lectura, quien se desempeñará como presidente desde mayo de 1991 a mayo de 1992, visitó la Argentina durante los primeros días de noviembre, con motivo de haber sido invitada por los organizadores del Congreso **El diario en la escuela,** para participar en una mesa redonda acerca de **El diario y el gusto por la lectura**.

Durante su estadía en Buenos Aires, Judith Thelen tuvo oportunidad de conocer experiencias muy interesantes para la formación de lectores, que se vinculan con la propuesta del "lenguaje integral", en el Jardín Modelo, de Rivadavia 6060 y en la School Columbia, de Juramento 3653. En ambos establecimientos recibió, de parte de maestros, bibliotecarios y directivos, información relevante acerca de distintas actividades que realizan para poner en contacto a los niños con los libros con miras a formar hábitos de lectura basados en el placer y en el deseo de leer.

También Thelen se entrevistó con distintos miembros de IRA para intercambiar opiniones alrededor de diferentes propuestas de trabajo en las cuales la Asociación puede intervenir.

La visita de la presidenta electa fue muy útil para quienes trabajamos tanto en la redacción de LECTURA Y VIDA, como en la Consultoría Latinoamericana, en la medida en que nos permitió establecer en conjunto planes de corto y mediano plazo.

## *NO OLVIDARSE QUE...*

La Asamblea de Delegados de la IRA resolvió en mayo de este año aumentar las cuotas de afiliación para poder solventar los gastos derivados del incremento de los servicios ofrecidos por la Asociación.

El aumento comenzó a regir desde el 1° de julio y por orden del departamento contable de IRA, a partir de esa fecha no podemos recibir pagos con los montos anteriores, por consiguiente NO OLVIDEN los nuevos costos en el momento de renovar sus suscripciones a LECTURA Y VIDA.

**Socio con derecho a recibir durante un año una de las revistas publicadas por la IRA**
(p.e. LyV) **U$S 19**
**Socio con derecho a recibir durante un año dos de las revistas publicadas por la IRA**
(p.e. LyV + RT o JR o RRQ)
**U$S 27.50**
**Socio con derecho a recibir durante un año tres de las revistas publicadas por la IRA**
(p.e. LyV + RT + JR o RRQ)
**U$S 37.50**
Socio con derecho a recibir durante un año cuatro de las revistas publicadas por la IRA
(p.e. LyV + RT + JR + RRQ)
**U$S 45**
**Socios básicos de IRA sin derecho a las revistas, U$S 9.50.**

El costo del Book Club, **conjunto de los libros publicados por IRA durante el año de vigencia de la cuota,** es de U$S 50.

# índice

# Año 11 - 1990

## 1. Indice de títulos


Alfabetización, derechos humanos y democracia. JOSE RIVERO H. Año XI, Nº 1, Pg. 26-33.

Alfabetización: un constante desafío, La. JOSE RIVERO H. Año XI, Nº 1, Pg. 47-48.

Algunas observaciones sobre las relaciones entre la lengua hablada y la lengua escrita. ADOLFO ELIZAINCIN. Año XI, Nº 1, Pg. 13-16.

Algunas premisas sociopedagógicas para un perfil del alumno del primer grado. JUAN RICARDO NERVI. Año XI, Nº 1, Pg. 5-12.

Aproximación del enfoque sistémico a los trastornos de aprendizaje. MARIANA CHADWICK W., JACINTA SCAGLIOTTI B. Año XI, Nº 1, Pg. 17-25.

"Deber-TV": Una experiencia educativa con la pantalla chica. ALICIA E. REY. Año XI, Nº 2, Pg. 31-34.

Evaluación de la legibilidad de los materiales escritos. FELIPE ALLIENDE. Año XI, Nº 2, Pg. 14-18.

Factor olvidado en la formación de los maestros, El. DUBOIS, MARIA EUGENIA. Año XI, Nº 4, Pg. 32.

Hacia una didáctica constructivista de lengua en la formación de docentes. MARIA ESTER DONNINI DE QUINTERO. Año XI, Nº 4, Pg. 36.

Hacia una medición de las estrategias implicadas en el proceso de comprensión lectora. JOSE ORRANTIA, EMILIO SANCHEZ M. y JAVIER ROSALES. Año XI, Nº 4, Pg. 24.

Hacia un paradigma didáctico de la enseñanza inicial de la lectoescritura. BERTA P. DE BRASLAVSKY. Año XI, Nº 3, Pg. 16-22.

Implicancias pedagógicas del uso de las computadoras en la escuela. ELIDA TUANA. Año XI, Nº 2, Pg. 19-22.

Lectura creativa con adultos mayores. MARIA ANTONIA GANDOLFO, MARIA CRISTINA FURMAN DE RENA. Año XI, Nº 1, Pg. 37-40.

Lenguaje escrito y la alfabetización, El. ANA TEBEROSKY. Año XI, Nº 3, Pg. 5-15.

Lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje, El. KENNETH GOODMAN. Año XI, Nº 2, Pg. 5-13.

"Libro de lecturas" frente al "libro de actividades", El. BERTA ROTSTEIN DE GUELLER, MIRTA MOSCHES DE KOSINER, EDDA LODDI DE ZEMMA. Año XI, Nº 3, Pg. 42-44.

Libros predecibles: características y aplicación, Los. MABEL CONDEMARIN. Año XI, Nº 3, Pg. 23-28.

Nuevas investigaciones sobre la adquisición de la lengua escrita. ANA TEBEROSKY, ANA MARIA KAUFMAN. Año XI, Nº 2, Pg. 23-30.

Nuevas investigaciones sobre la adquisición de la lengua escrita. LILIANA TOLCHINSKY LANDSMANN. Año XI, Nº 3, Pg. 29-35.

Nuevas perspectivas en la enseñanza de la lectura. ASOCIACION INTERNACIONAL DE LECTURA. Año XI, Nº 1, Pg. 34-36.

Producción y reflexión textual: Procesos evolutivos e influencias educativas. LILIANA TOLCHINSKY LANDSMANN y ANA SANDBANK. Año XI, Nº 4, Pg. 11.

¿Qué queremós significar ahora con "lectura"? JEROME HARSTE. Año XI, Nº 4, Pg. 5.

Testimonios. MARIA LUISA CRESTA DE LEGUIZAMON. Año XI, Nº 2, Pg. 35-37.

Testimonios. MARIA LUISA CRESTA DE LEGUIZAMON. Año XI, Nº 3, Pg. 36-38.

**2. Indice de autores**

ALLIENDE, FELIPE. Evaluación de la legibilidad de los materiales escritos. Año XI, Nº 2, Pg. 14-18.

ASOCIACION INTERNACIONAL DE LECTURA. Nuevas perspectivas en la enseñanza de la lectura. Año XI, Nº 1, Pg. 34-36.

BRASLAVSKY, BERTA P. DE. Hacia un paradigma didáctico de la enseñanza inicial de la lectoescritura. Año XI, Nº 3, Pg. 16-22.

CONDEMARIN, MABEL. Los libros predecibles: características y aplicación. Año XI, Nº 3, Pg. 23-28.

CHADWICK W., MARIANA y SCAGLIOTTI B., JACINTA. Aproximación del enfoque sistémico a los trastornos de aprendizaje. Año XI, Nº 1, Pg. 17-25.

DUBOIS, MARIA EUGENIA. El factor olvidado en la formación de los maestros. Año XI, Nº 4, Pg. 32.

ELIZAINCIN, ADOLFO. Algunas observaciones sobre las relaciones entre la lengua hablada y la lengua escrita. Año XI, Nº 1, Pg. 13-16.

GANDOLFO, MARIA ANTONIA y RENA, MARIA CRISTINA FURMAN DE. Lectura creativa con adultos mayores. Año XI, Nº 1, Pg. 37-40.

GOODMAN, KENNETH. El Lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. Año XI, Nº 2, Pg. 5-13.

GUELLER, BERTA ROTSTEIN DE; KOSINER, MIRTA MOSCHES DE y ZEMMA, EDDA LODDI DE. El "Libro de lecturas" frente al "libro de actividades". Año XI, Nº 3, Pg. 42-44.

HARSTE, JEROME. ¿Qué queremos significar ahora con "lectura"?. Año XI, Nº 4, Pg. 5.

KAUFMAN, ANA MARIA (Ver Teberosky, Ana y Kaufman, Ana María).

KOSINER, MIRTA MOSCHES DE (Ver Gueller, Berta Rotstein de y otros)

LEGUIZAMON, MARIA LUISA CRESTA DE. Testimonios. Año XI, Nº 2, Pg. 35-37.

LEGUIZAMON, MARIA LUISA CRESTA DE. Testimonios. Año XI, Nº 3, Pg. 36-38.

NERVI, JUAN RICARDO. Algunas premisas sociopedagógicas para un perfil del alumno del primer grado. Año XI, Nº 1, Pg. 5-12.

ORRANTIA, JOSE; SANCHEZ M., EMILIO y ROSALES, JAVIER. Hacia una medición de las estrategias implicadas en el proceso de comprensión lectora. Año XI, Nº 4, Pg. 24.

QUINTERO, MARIA ESTER DONNINI DE. Hacia una didáctica constructivista de lengua en la formación de docentes. Año XI, Nº 4, Pg. 36.

RENA, MARIA CRISTINA FURMAN DE (Ver Gandolfo, María Antonia y Rena, María Cristina Furman de).

REY, ALICIA E. "Deber-TV": Una experiencia educativa con la pantalla chica. Año XI, Nº 2, Pg. 31-34.

RIVERO H., JOSE. Alfabetización, derechos humanos y democracia. Año XI, Nº 1, Pg. 26-33.

RIVERO H., JOSE. La alfabetización: un constante desafío. Año XI, Nº 1, Pg. 47-48.

ROSALES, JAVIER (Ver Orrantia, José y otros).

SANCHEZ M., EMILIO (Ver Orrantia, José y otros).

SANDBANK, ANA (Ver Tolchinsky Landsmann, Liliana y Sandbank, Ana).

SCAGLIOTTI B., JACINTA (Ver Chadwick W., Mariana y Scagliotti B., Jacinta).

TEBEROSKY, ANA. El lenguaje escrito y la alfabetización. Año XI, Nº 3, Pg. 5-15.

TEBEROSKY, ANA y KAUFMAN, ANA MARIA. Nuevas investigaciones sobre la adquisición de la lengua escrita. Año XI, Nº 2, Pg. 23-30.

TOLCHINSKY LANDSMANN, LILIANA. Nuevas investigaciones sobre la adquisición de la lengua escrita. Año XI, Nº 3, Pg. 29-35.

TOLCHINSKY LANDSMANN, LILIANA y SANDBANK, ANA. Producción y reflexión textual: Procesos evolutivos e influencias educativas. Año XI, Nº 4, Pg. 11.

TUANA, ELIDA. Implicancias pedagógicas del uso de las computadoras en la escuela. Año XI, Nº 2, Pg. 19-22.

ZEMMA, EDDA LODDI DE (Ver Gueller, Berta Rotstein de y otros).

# lectura y vida

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA


**Suscripción individual, U$S 19.**

**Suscripción institucional, U$S 38.**

La afiliación anual a la Asociación Internacional de Lectura (incluye **Lectura y Vida**, **La lectura en el mundo actual**, material informativo, descuento en congresos y publicaciones).

Argentina: Cheque o giro en australes por el equivalente a U$S 19 ó 38 al cambio oficial, a: Casilla de Correo 124, Sucursal 13 (1413) Buenos Aires, Argentina.

O en: Redacción de **Lectura y Vida**
Avda. Pueyrredón 1546 - 5° B
(1118) Buenos Aires, Argentina
Tel.: 83-6731
**Horario:** Lunes a viernes de 14 a 18 hs.

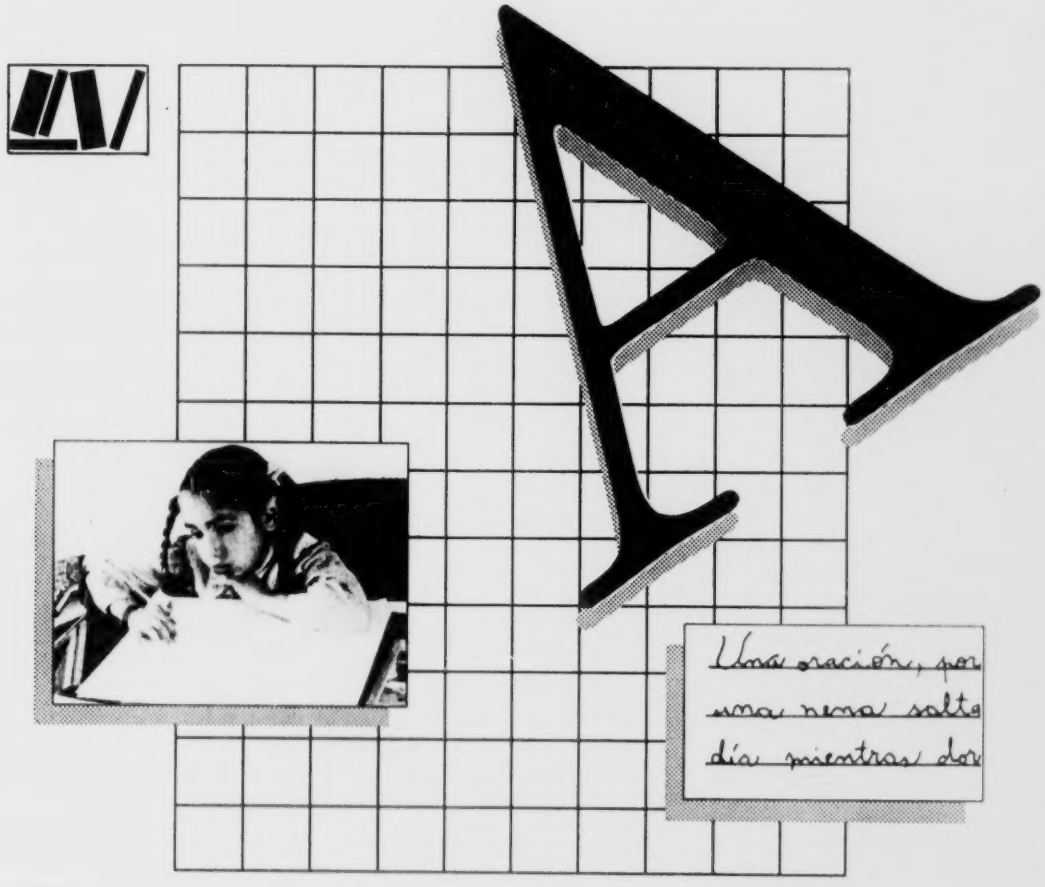
Cheque o giro en dólares sobre un banco de los Estados Unidos a la orden de la **Asociación Internacional de Lectura**, a: IRA PO Box 8139 Newark, Delaware 19714, U.S.A.

206

# lectura y vida

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA

AÑO 12 - Nº 1 MARZO 1991 ISSN 0325-8637 CODEN LVIDDG




## LAS RAICES DE LA ALFABETIZACION

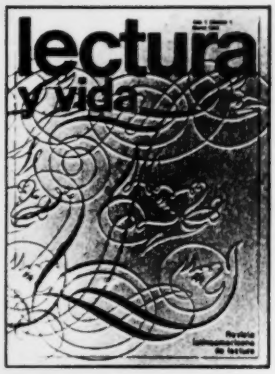
## EL DISCURSO PEDAGOGICO

## ABRIR LA ESCUELA AL MUNDO

## LA ESCUELA Y LA ALFABETIZACION EMERGENTE

## EL PAIS DE LA SEMIOLOGIA

207



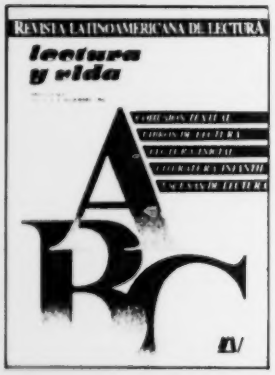
# Desde este lugar luchamos por el cambio.

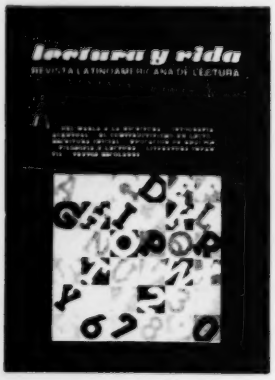
44 millones de analfabetos absolutos

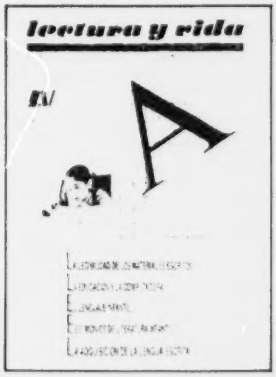
8,5 millones de niños en edad escolar que no tienen acceso a la escuela

Centenares de miles de niños que desertan, que repiten y que son expulsados por la escuela

**Por eso,desde este lugar luchamos por el cambio.**










BEST COPY AVAILABLE

# 3er. CONGRESO LATINOAMERICANO DE LECTOESCRITURA

# EL ROL DEL DOCENTE EN LA FORMACION DE LECTORES

BUENOS AIRES, ARGENTINA
11 AL 14 DE SETIEMBRE DE 1991

ira

Comité Latinoamericano
para el Desarrollo de la Lectura

LECTURA Y VIDA
Av. Pueyrredón 1546 5° B
1118 Buenos Aires, Argentina
Tel.: 83-6731

209

**Revista Latinoamericana de Lectura**
**Año XII · Número 1 · Marzo 1991**

Publicación trimestral de la
**Asociación Internacional de Lectura (IRA)**
P.O.Box 8139 · Newark, Delaware 19714
Estados Unidos

**Directora**
María Elena Rodríguez

**Consejo Editorial Consultivo**
María Elvira de Alonso (Colombia)
Laura C.A. de Athayde Sandroni (Brasil)
Berta P. de Braslavsky (Argentina)
Mabel Condemarín Grimberg (Chile)
Alan N. Crawford (Estados Unidos)
Adolfo Elizaincín (Uruguay)
Emilia Ferreiro (México)
Kenneth Goodman (Estados Unidos)
Nelson Rodríguez Trujillo (Venezuela)
Ana Teberosky (España)

**Diseño de tapa**
**Diagramación**
Ana María Piaggio

**Fotografía**
Nancy Ben, Eduardo Grafrigna, Alejandra Guardianelli

**Composición y armado**
Fototipia Linfoseter S.A.

**Imprenta**
GSP Gráfica Super Press S.A.

**Redacción**
Avda. Pueyrredón 1546 · 5° · B
(1118) Buenos Aires · Argentina
Tel. 83-6731

**Dirección Postal**
Casilla de Correo 124, Sucursal 13
(1413) Buenos Aires, Argentina

**Costo de la suscripción anual**
(equivale a la afiliación a la
Asociación Internacional de Lectura)

**América Latina, Africa y Asia (excepto Japón)**
Socio individual: u$s 19
Socio institucional: u$s 41
**Resto del mundo: u$s 38**

**Aparece en marzo, junio, setiembre y diciembre**

Registro de la Propiedad Intelectual N° 38.409

Los artículos y fotografías no pueden reproducirse total o parcialmente sin la autorización escrita de LECTURA Y VIDA, Revista Latinoamericana de Lectura.
Los artículos firmados no expresan necesariamente la opinión de la Asociación Internacional de Lectura o de la Redacción de la revista.

LECTURA Y VIDA es un foro abierto para el intercambio de información sobre teoría, investigación y práctica de la lectura y escritura.

ISSN 0325-8637
CODEN LVIDDG

CORREO ARGENTINO CENTRAL
TARIFA REDUCIDA CONCESION Nº 3 900
FRANQUEO PAGADO CONCESION Nº 1554

# SUMARIO

**Nota de la Dirección**

**El conocimiento del niño sobre las raíces de la alfabetización y sus implicancias para la escuela**

**Alfabetización emergente y efectos de la enseñanza**

**Aventuras de la Botella de Klein en el país de la semiología**

**Discurso pedagógico: modalidades de expresión del sistema pedagógico uruguayo**

**Nuevas investigaciones sobre la adquisición de la lengua escrita**

**Abrir la escuela al mundo**

**Literatura infantil y juvenil**

**Libros y revistas**

**Informaciones**

210

# LECTURA Y VIDA


4

**Yetta Goodman (Estados Unidos)**

La raíz de la lectura, la raíz de la escritura y la raíz de lo que se dice o piensa acerca de la lectura y escritura y su relación con el aprendizaje de la lecto-escritura en la escuela. 5

**Berta P. de Braslavsky, Nelda Natali y Nora Rosen (Argentina)**

Análisis de los primeros datos de una investigación de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Buenos Aires, Argentina, orientada a conocer los efectos de la enseñanza en la adquisición de la lengua escrita. 10

**Néstor Otero (Argentina)**

Alternativa metodológica de análisis del discurso literario que busca, detecta y opera los códigos del relato con la intención de descubrir las tramas profundas del texto ocultas a la lectura ingenua. 20

**Estela Acosta y Lara y Rubén M. Tani (Uruguay)**

Precisiones sobre el discurso pedagógico y análisis de aspectos concretos del discurso pedagógico uruguayo. 32

**Emilia Ferreiro (México)**

Texto de la versión grabada de la intervención de Emilia Ferreiro en la sesión temática sobre la adquisición de la escritura realizada durante el 2° Congreso Latinoamericano de Lectoescritura. 35

**Roxana Morduchowics (Argentina)**

Trabajo con el diario en el aula para que la realidad cotidiana entre en la escuela y para iniciar a los alumnos en un abordaje reflexivo y crítico del medio. 38

**María Luisa Cresta de Leguizamón (Argentina)**

Libros recomendados para niños y adolescentes. 43

44

46

*Este número de LECTURA Y VIDA incluye dos de los trabajos centrales del* ***2do Congreso Latinoamericano de Lecto-escritura****: la conferencia de Yetta Goodman acerca de las raíces de la alfabetización y la presentación que Emilia Ferreiro hiciera en la sesión temática sobre adquisición de la lengua escrita. Son éstos los únicos trabajos centrales que nos restaban por publicar; quedan, sí, algunas comunicaciones que hemos seleccionado por su relevancia teórica o por sus alcances prácticos. Cumplimos así con el compromiso de publicación asumido durante la realización del Congreso.*

*Una visión retrospectiva de ese Congreso y las expectativas que nacen en nosotros en esta etapa de organización del* ***3er Congreso*** *a realizarse nuevamente en Buenos Aires, renuevan nuestra toma de conciencia acerca de problemas que nos preocupan y que consideramos imperioso comenzarlos a enfrentar con decisión, aunando esfuerzos e integrando experiencias.*

*Queremos señalar dos de estos problemas que incidieron de manera contundente en nuestra decisión de hacer un* ***3er Congreso:***

*— las propuestas de cambio en el área de la lecto-escritura, conforme los últimos trabajos de investigación y las teorías de mayor relevancia, han demorado o no han comenzado a abrirse paso hasta los niveles decisorios del proceso educativo, advirtiéndose, en general, una falta de políticas coherentes de lectura que recojan esas propuestas, falencia que deriva en deserción y fracaso escolar;*

*— se sigue descuidando de manera alarmante la capacitación del docente en lectura, ya sea por retaceo de información actualizada, por escasez de propuestas didácticas o, lo que es más grave, porque se adoptan modos autoritarios de formación y capacitación en clara contradicción con las teorías de aprendizaje que se sustentan.*

*Lo dicho no implica ignorar que existen valiosas experiencias en América Latina que superan los problemas mencionados, por eso consideramos que el* ***3er congreso*** *tiene que servir para discutir esas experiencias, para adaptarlas y transferirlas a otros contextos.*

*Iniciamos nuestro año número 12 con investigaciones acerca de los efectos de la enseñanza en la adquisición de la lengua escrita y sobre el discurso pedagógico, con alternativas metodológicas para abordar el texto literario, con experiencias que muestran cómo se puede usar el diario en la escuela para formar lectores críticos.*

*Como siempre, y fieles al principio pluralista que orienta nuestro quehacer editorial, incluimos diferentes enfoques y distintas ópticas, que no necesariamente coinciden con nuestros criterios.*

**LA DIRECCION**

# EL CONOCIMIENTO DEL NIÑO SOBRE LAS RAICES DE LA ALFABETIZACION Y SUS IMPLICANCIAS PARA LA ESCUELA

YETTA GOODMAN

*Profesora de educación de la Universidad de Arizona en Estados Unidos. Investigadora de los procesos de adquisición de la lengua escrita.*

Investigadores y estudiosos de los procesos de alfabetización precoz han construido una base muy sólida de conocimientos, llegando a la conclusión de que el niño va adquiriendo la lectoescritura a través de sus experiencias cotidianas dentro de su propia comunidad social, cultural, religiosa, económica, lingüística y de alfabetización.

Muchos de ellos me han ayudado a conocer las raíces tempranas de la alfabetización:

Lingüistas como Charles Reed (1975), que ha estudiado el conocimiento que el niño tiene de la fonología y ha explicado las invenciones de ortografía precoz y como Sandra Wilde (1988) que ha descripto interesantes desarrollos referidos a la evolución de la puntuación.

Psicólogos como Ana Teberosky, Emilia Ferreiro, Liliana Tolchinsky y otros de la línea de Piaget, que han descubierto lo que los niños saben acerca del sistema de escritura antes de ingresar a la escuela y ayudan a los maestros a observar con ojos de conocedores las construcciones que hace el niño en el proceso de adquisición de la lengua escrita.

Antropólogos como Denny Taylor (1983) y Shirley Brice Health (1983), que al estudiar los hechos de alfabetización que ocurren en los hogares de niños pertenecientes a todos los estratos socioeconómicos, encontraron que la alfabetización no está ausente en la casa de ningún niño, ni siquiera en las de aquellos pertenecientes a los entornos socioeconómicos más

carenciados. Lo que sí encuentran son hechos diferentes de alfabetización que cumplen distintos propósitos y funciones frecuentemente debido a diferencias religiosas, culturales o socioeconómicas. Susan Philip, una antropóloga estadounidense que estudia la comunidad india en Oregon, encontró que los habitantes de más edad, los padres, los hermanos mayores, leían historias de amor y revistas de deportes y que los niños pequeños participaban de esta experiencia.

Los investigadores han descubierto en la ciudad de Nueva York, en las comunidades de los barrios carenciados, que las madres recortan cupones de diarios y sus hijos de 2, 3 ó 4 años las ayudan a organizar esos cupones para poder ir de compras y ahorrar el máximo de dinero posible.

Educadores como Jerome Harste (Harste, Burke y Woodward, 1984) y yo misma (Goodman, Y., 1980) interactuamos con los niños en el hogar y en la escuela para descubrir cómo responden estos niños a nuestros intentos de alfabetización en diferentes entornos y ante diversos materiales de lectura.

En este momento histórico de nuestra tarea, existe un consenso general sobre los conceptos principales del desarrollo de la alfabetización, sobre todo entre aquellos que estamos especialmente involucrados en la investigación interpretativa (Erickson, 1986) acerca de la participación activa del niño en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura.

## Las raíces de la alfabetización

Al hablar con los maestros me gusta caracterizar el conocimiento que desarrollan los niños acerca del lenguaje escrito con una metáfora: **las raíces de la alfabetización**. Esta metáfora ayuda a explicar la naturaleza tan compleja de la alfabetización, ayuda a entender su desarrollo y ayuda a los maestros a organizar las actividades de aprendizaje de la lectoescritura en las aulas.

Teniendo en cuenta los propósitos de este artículo enfocaré las raíces principales: la raíz de la lectura, la raíz de la escritura y la raíz de lo que se dice y piensa acerca de la lectura y escritura. Por supuesto, las raíces dependen de la riqueza del suelo pero en nuestras sociedades altamente alfabetizadas la riqueza del suelo varía de grupo en grupo. Hay muchas raíces para la alfabetización, aunque tenemos, erróneamente, una tendencia a pensar que la única raíz de la alfabetización es la que hemos experimentado nosotros mismos.

Voy a referirme a cada una de estas raíces.

### *La raíz de la lectura*

Esta raíz incluye todas las experiencias y oportunidades de lectura que los niños tienen en su propia cultura alfabetizada. Comprende tanto el discurso tradicional que se encuentra en libros, revistas, diarios, cartas, etc. como todo lo que está impreso para poder sobrevivir en sociedades como las nuestras, esto es, señales, direcciones y cualquier tipo de signos y mensajes escritos que nos permiten ir de compras, ir al trabajo, informarnos o participar en experiencias recreativas.

Aun en los entornos socioeconómicos más carenciados, los antropólogos han encontrado que las familias se envían cartas y que la alfabetización puede ser altamente social. Una investigadora informa que en la comunidad negra en la cual ella trabaja, las familias se reúnen en el patio de atrás de las casas y se leen cartas o publicaciones unas a otras; p.e. se preguntan: "¡ah, aquí se dice que podemos mandar a los chicos a un preescolar gratis!, ¿qué pensás que significa esto?". Es decir, en un entorno socioeconómico cerrado, discuten el significado de los avisos o de los folletos de propaganda que reciben.

En nuestro ambiente, también tenemos experiencias al respecto, p.e. cuando la familia se reúne para leer el diario o para trabajar con la computadora.

Se podría afirmar que en los grupos socioeconómicos bajos, el diario es un material de alfabetización mucho más común que el libro y que para muchas familias el único libro que existe en sus casas representa una experiencia de alfabetización sumamente apreciada por todos. Algunas familias cristinas de los Estados Unidos se reúnen para leer la Biblia y uno o dos de sus miembros ayudan a explicar el significado del texto.

### *La raíz de la escritura*

Esta raíz es, de hecho, muy compleja. Incluye todas las experiencias de escritura que el niño tiene en la comunidad, antes de llegar a la escuela. Comprende tanto el uso de instrumentos para escribir (lapiceras, lápices, computadoras, papel) como las muchas formas y funciones de la escritura que el niño experimenta diariamente. Los chicos aprenden acerca de la raíz de la escritura a través de actividades muy usuales. Juegan con acciones de alfabetización y experimentan realmente en su vida cotidiana llenando formularios, escribiendo información importante en la Biblia de la familia, redactando notitas para la familia o para los amigos en ocasiones especiales, etc. Estas experiencias de escritura acompañan a las experiencias más formales como escribir relatos realistas, ensayos, narraciones.

### *La raíz de lo que se dice y piensa acerca de la lectura y escritura*

Es importante advertir que las raíces de la alfabetización que los niños desarrollan, no solamente se ven influidas por lo que el niño hace cuando lee y escribe, sino también por lo que los otros dentro de su entorno socioeconómico leen y escriben y por las expectativas que tienen acerca de que el leer y el escribir les permitirá participar de la vida alfabetizada de la comunidad. Los niños aprenden acerca de las raíces de la lectoescritura cuando participan directamente en eventos de alfabetización, p.e. mientras están leyendo, o escribiendo una carta a los abuelos o sentados en el regazo de los padres compartiendo con toda la familia la lectura de la Biblia. Sin embargo, también ellos conocen el rol de alfabetización que se espera que jueguen en la comunidad social a medida que observan cómo los miembros de la comunidad leen y escriben. De este modo llegan a tomar conciencia de quien se espera que lea y de quien no y a construir sistemas de creencias acerca de porqué esto es así.

Todo lo que sabemos sobre la lectoescritura, lo aprendemos de observar y de preguntar a los niños.

Los niños también hablan y piensan acerca de la lectura y escritura, preguntan sobre lo que está escrito, les piden a los grandes que les lean. Los chi-

cos llegan a comprender las actitudes de los miembros de la comunidad acerca de la alfabetización cuando éstos hablan sobre la lengua escrita, mientras están participando en un hecho de alfabetización.

Todos los niños con los que yo he trabajado, cuando empiezan la escuela, entienden y pueden utilizar términos como "leer", "escribir", "libro", "lápiz", "alfabetización", "analfabetismo" y comprenden la función de esas palabras en la cultura. Este **empezar a conocer** el significado de los hechos de alfabetización en la cultura, le permite al niño tener la oportunidad de conocer cuáles son las formas que va a adoptar y las funciones que cumple dicha alfabetización.

Yo trabajé con tercer y cuarto grado de Tohono O'odham, una comunidad india de Arizona. En una de las aulas, el maestro había organizado una hilera de diferentes tipos de diccionarios y de libros de consulta sobre un estante al cual los niños tenían acceso mientras estaban escribiendo. Nosotros nos sentábamos al lado de los chicos cuando escribían cuentitos y anotábamos no sólo lo que ellos escribían sino también todo lo que decían y todo lo que hacían. Advertimos así que cuando los niños están leyendo o escribiendo en un entorno donde pueden hablar sobre lo que ellos leen y escriben, comienzan a hacer declaraciones significativas sobre el proceso de alfabetización. Estos niños preguntaban muchas veces cómo se escribía o deletreaba una palabra, y dado que los investigadores no los ayudaban, ellos se consultaban unos a otros. A menudo se alentaban entre sí a recurrir a los diccionarios, que usaban selectivamente: habían categorizado los diccionarios entre diccionarios que tenían palabras fáciles y diccionarios que tenían palabras difíciles. Un día un niño de cuarto grado quien no podía escribir la palabra *surround* (alrededor), preguntó a sus compañeros: "¿Cómo se escribe esto?" y escribió *sround* con la ayuda de los otros niños pero como éstos no estaban seguros de que la palabra estuviera bien escrita, le dijeron que consultara el diccionario de palabras difíciles. Allí no la pudo encontrar. Decidió buscar la palabra "round" en el diccionario fácil y eso funcionó.

Resumiendo. Todos los niños participan en algún modo en eventos de alfabetización, poseen algún conocimiento acerca de la alfabetización como una forma cultural y tienen actitudes y creencias sobre la alfabetización. Conocen las funciones que la lengua escrita cumple dentro de su comunidad, saben qué es leer y qué tipos de materiales sirven para ser leídos. Saben quién lee, dónde lee la gente, para qué usan la lectura las diferentes personas y quiénes pueden y quiénes no pueden leer. Los niños saben qué es escribir y qué tipos de forma toma la escritura. Saben quién escribe, con qué se escribe y para qué usa la escritura la gente.

Empleo el término **saber** para referirme al conocimiento tácito que el niño tiene acerca del lenguaje y no a su conocimiento explícito. Las acciones humanas están fuertemente influenciadas por el conocimiento tácito o intuitivo, conocimientos que las personas tienen acerca de su universo pero que son incapaces de discutir con otros. Si bien los niños son capaces de discutir con otros algunos aspectos de sus conocimientos e ideas acerca de la lectura y escritura, son incapaces de verbalizar la mayor parte de lo que ellos conocen acerca del lenguaje escrito.

Los niños llegan incluso a saber que la lectura y escritura en la escuela es con frecuencia diferente de la lectura y escritura que se produce fuera de la escuela. Lamentablemente, ellos algunas veces llegan a creer que las actividades de enseñanza de la lectura y escritura que se producen dentro de la escuela son la auténtica lectura y escritura y que los eventos reales de alfabetización que se dan en la sociedad no son experiencias significativas de alfabetización.

## Oportunidades para el aprendizaje de la lectoescritura en la escuela

Es muy necesario que todos aquellos que están comprometidos en la organización de experiencias escolares para niños de corta edad tomen en cuenta lo que el niño sabe sobre la lectoescritura. Muchos jardines de infantes y primeros grados están todavía organizados tal como si el niño viniese a la escuela sin ningún tipo de conocimiento sobre la alfabetización (Durkin, 1978; Heath, 1983). Las actividades de aprestamiento, las cartillas y los libros de texto ignoran las experiencias que los niños tienen de la lectura y escritura antes de la escuela y los tratan como botellas vacías (Goodman, K. y otros, 1988).

Las aulas deben reflejar el entorno alfabetizado sumamente rico que rodea al niño fuera de la escuela: etiquetas para las áreas donde los niños guardan sus cosas; libros, revistas y periódicos para leer; papeles de diferentes medidas, formas y colores usados para escribir apropiadamente sobre ellos durante sus juegos, sus quehaceres de cocina, y sus actividades de tiempo libre. Hasta los muy pequeños podrían así convertirse en autores de libros, artículos de periódicos y cartas a amigos y familiares. Todas las experiencias de aprendizaje en la clase necesitan estar organizadas de modo tal de invitar a los niños a participar de los hechos de alfabetización como parte legítima y significativa de sus aprendizajes académicos cotidianos (Loughlin y Martin, 1987).

Podemos recordar las raíces de la alfabetización mencionadas anteriormente para utilizarlas cuando estamos planificando actividades de lectoescritura en el aula y previendo oportunidades que nos permitan hablar sobre la alfabetización.

Los hechos auténticos de alfabetización tienen que convertirse en el foco de la actividad diaria de la escuela, p.e.:

- Firmar en un registro. Cuando llegan a la escuela a la mañana los nenes, ya desde el primer día de clase, pueden firmar su entrada en un registro así el maestro se dará cuenta inmediatamente si pueden o no escribir su nombre o su nombre y apellido. Si el maestro hace esta actividad todos los días, la convierte en una rutina del aula que le ha de permitir llevar un registro del desarrollo del niño en cuanto a la escritura del nombre;
- guardar los materiales usando señales en la clase o colocando sus nombres en casilleros o cubos;
- escribir recetas y menús de modo tal que mientras cocinan y comen aprenden acerca del valor nutricional de los alimentos;
- escribir prescripciones médicas cuando juegan al hospital o tomar mensajes telefónicos en un rincón de la casa;
- grabar experiencias y experimentos de matemática, ciencias y estudios sociales;

- recorrer centros comerciales para registrar lo que la gente lee, y
- hablar sobre las muchas experiencias de lectura y escritura en las cuales participan los niños y sus padres en el hogar y en la comunidad.

Hay mucho de juego en el aprendizaje de la lectoescritura: los chicos juegan escribiendo recibos de la gasolina que colocaron en sus triciclos, o leyendo a sus muñecas, títeres o ositos de peluche, o escribiendo recetas médicas para sus bebés enfermos, o colocando etiquetas en sus estantes, o confeccionando listas para jugar a ir de compras a distintos negocios, etc. Mientras los chicos juegan, **usan** la escritura y la lectura y experimentan con distintas **formas** de lectura y escritura: cómo organizar las cartas, dónde van los espacios, cuáles propósitos de la ortografía y de la puntuación tradicional se cumplen. Hablar con los otros niños y con los maestros acerca de estas cosas influye en su desarrollo. Jugar con el lenguaje escrito favorece la adquisición y el desarrollo de ese lenguaje en el niño.

A medida que los niños crecen, el aula podría tener un centro de publicaciones para editar los escritos de los chicos. Solamente cuando uno tiene que publicar algo comienza a preocuparse realmente por las verdaderas convenciones formales de la escritura. A través de este centro se podrán publicar libros para ser leídos a otros niños en el aula y en la escuela.

Voy a mencionar una última actividad para niños de más edad porque pienso que es importante comprender que el lenguaje integral no es solamente para los más pequeños. Hay un libro que descubrí en Venezuela que se llama **La calle es libre**, editado por el Banco del Libro. Es un cuento sobre un grupo de niños venezolanos de los ranchos que quieren un lugar donde jugar porque, p. e., si juegan en la calle los molestan los camiones, si juegan cerca de la casa ensucian la ropa tendida, y siempre los corren de todos lados. Entonces, con el bibliotecario del vecindario, elaboran un plan para conseguir un parque donde jugar. Estos niños, que se ubican en un nivel de pobreza extrema, van a la municipalidad, discuten con los padres, escriben cartas, hacen una marcha de protesta y finalmente tienen éxito en su cometido. Un aula bilingüe en los Estados Unidos utilizó este cuento, no solamente para abordar la situación de Venezuela sino también para pensar en los problemas comunitarios que ellos mismos tenían en Fresno, California. Empezaron a hacer un plan parecido porque también querían un lugar donde poder jugar, pero no tuvieron tanto éxito aunque sé que están trabajando al respecto todavía.

## El conocimiento de los niños y el curriculum

El desarrollo de la alfabetización es tan complejo, dinámico e importante para la historia de cada individuo como lo ha sido para la historia de toda la civilización humana. Esta civilización ha desarrollado y continúa desarrollando la lengua escrita como respuesta a las diversas necesidades sociales, culturales, económicas y políticas. El niño inventa el lenguaje escrito dentro de un entorno alfabetizado como respuesta a sus propias necesidades culturales, sociales y políticas, para hacer una transacción con los objetos de alfabetización de la sociedad y con los miembros alfabetizados de dicha sociedad.

Hay momentos evolutivos en el desarrollo de la alfabetización del individuo, que constituyen una suerte de paralelo, aunque más complejo, con el desarrollo de la alfabetización de la raza humana. Estos momentos han sido descriptos detalladamente por otros investigadores (Ferreiro y Teberosky, 1982). Los niños comprenden primero que la escritura es un sistema de representación distinto del dibujo. Originalmente, ellos parecen pensar que la escritura es una representación simbólica del significado y de ideas y conceptos familiares. Los chicos que viven en un entorno alfabético establecen hipótesis acerca de las relaciones entre ciertos aspectos de la segmentación oral y ciertos segmentos del sistema de escritura, basadas sobre sus esquemas de desarrollo acerca de las unidades lingüísticas. Más tarde toman conciencia de su naturaleza alfabética, de que existe una representación compleja entre el sistema de sonidos del lenguaje y el sistema gráfico.

Así como la política y otros hechos humanos han influido en la historia de la alfabetización en el mundo, los momentos de desarrollo en el niño muestran las influencias también de sus propias historias personales, de las experiencias socioculturales. Las variaciones del lenguaje (tanto oral como escrito), las funciones de la lectoescritura en el grupo social particular y en la sociedad como totalidad, los aspectos socioeconómicos y políticos del poder de la alfabetización, las experiencias personales, las prácticas de enseñanza, todo ello afecta el desarrollo de la alfabetización en el niño.

Los niños participan activamente en el desarrollo de muchas construcciones de la lengua escrita. Los adultos, especialmente los maestros en las escuelas, influyen en gran medida sobre el aprendizaje ya sea brindando apoyo a las construcciones de los niños o ayudándolos a sentir que sus construcciones no son válidas. Considero que muchas de las dificultades de aprendizaje que nos preocupan surgen cuando los adultos no comprenden o no dan valor a las construcciones del niño. Si el conocimiento del niño no es valorado, los niños no se han de valorar a sí mismos como lectores, escritores y como sujetos que aprenden y esto interferirá en su propio aprendizaje.

Cuando los profesionales de la educación, los maestros, comienzan a considerar las proyecciones de lo que saben acerca de cómo el niño construye la lengua escrita, se encuentran en la posición importante de apoyar y facilitar el desarrollo de la alfabetización; se tornan más conscientes del alcance de su influencia sobre el aprendizaje de sus alumnos; aprecian el potencial que el niño tiene para controlar su propio aprendizaje; observan cómo los niños inventan su propio conocimiento sobre el proceso de la lectoescritura; y legitiman las muchas oportunidades que los niños tienen para colaborar en **auténticas** experiencias de alfabetización a través de lo que dicen y de otras formas de interacción como leer y escribir juntos en la comunidad social de la escuela.

Tales maestros saben que los chicos aprenden a leer y escribir a medida que **usan** la lectura y la escritura para aprender. Saben que los niños aprenden acerca del lenguaje y pueden comenzar a hablar sobre el lenguaje a medida que usan el lenguaje para conocer el mundo (Halliday, 1975).

Dichos maestros con mucho conocimiento incluyen a sus alumnos en la organización de los entornos de alfabetización y en la planificación de las unidades temáticas. Planearán con sus niños, p.e., unidades temáticas como **La calle es libre** para que piensen acerca de problemas significativos en su vida cotidiana, traten de resolverlos, respondan a interrogantes que ellos mismos se formulan y se pregunten acerca del mundo a través de una amplia variedad de experiencias de hablar, escuchar, leer y escribir.

Estos maestros se convierten en observadores y participan en modos informales de investigación dentro de sus aulas siempre que interactúan con sus alumnos. Pueden reconocer aquellos aspectos del desarrollo de la lectoescritura que ya han sido estudiados y saber cuando han descubierto algo que puede representar un nuevo aporte para el tema, un aspecto aún no analizado.

A medida que los maestros conocen más acerca de la naturaleza del aprendizaje del lenguaje tanto oral como escrito y del desarrollo del niño, son más capaces de percibir los distintos momentos de este desarrollo mientras van ocurriendo en el niño y poder formular las preguntas adecuadas para ayudar a reflexionar al sujeto sobre su propio conocimiento.

Figura 1

La **figura 1** ilustra la experiencia por Carol Avery, que transcribo seguidamente con sus propias palabras: "Durante un taller de escritura realizado en la primera semana de clase, Marlene dibujó un arco iris con una persona parada debajo de él. Arriba escribió OOSOORBOBSOT.

Cuando vi por primera vez lo escrito por Marlene, observé una correlación mínima entre sonidos y letras. Le pedí que me leyera lo que había escrito y ella leyó con mucha confianza: 'Estoy afuera, bajo un arcoiris, junto a un árbol'. Mientras leía movía el dedito deliberadamente, en una forma muy precisa.

Yo le pedí: 'dime qué son las o'. Marlene me miró y sonrió al advertir que yo no podía ver algo que era tan obvio para ella. 'Esas no son O, son círculos'. '¿Círculos?'. Ahora sí que estaba totalmente confundida. '¿Bien, por qué decidiste poner círculos en el medio de la escritura?'. 'Porque, ves, yo no sabía cuales eran las letras que representaban esos sonidos, entonces puse círculos en vez de lo que tenía que ir ahí, porque algo va ahí pero no sé qué, yo no sé qué letras son esos sonidos, entonces puse círculos no más'. Y luego Marlene lo volvió a leer mientras señalaba: 'Yo estoy afuera, bajo un arco iris y al lado de un árbol'. Pude ver que Marlene ha escrito muy bien la 's', 'bs' y 't'. Los sonidos que no podía identificar eran los sonidos de las vocales pero Marlene pudo desarrollar una estrategia para subsanar esto".

Carol Avery tenía información acerca de lo que Marlene conocía y pudo ayudarla dirigiendo su atención para reforzar sus hipótesis actuales. Pudo formular preguntas para ayudar a Marlene hacia nuevos descubrimientos sobre el lenguaje escrito.

## Desarrollo profesional

Los programas de formación docente y de capacitación de maestros en servicio deben incluir actividades que permitan al maestro adquirir estrategias de preguntas que alienten a los niños a cuestionar sus propias ideas acerca de la lectoescritura. **Nunca** se debe desalentar al niño que quiere saber algo más sobre la lectura y la escritura. Cuidadosamente, a través de preguntas, los maestros pueden ayudar a mostrar a los niños dónde están sus contradicciones y llevarlos a reconsiderar y a reconstruir sus conceptualizaciones. Por otra parte, las preguntas formuladas casualmente sin sensibilidad y sin comprender los conocimientos y las actitudes del niño acerca de un hecho particular de alfabetización puede hacer que él se sienta inseguro acerca de sus propias construcciones personales.

Los maestros necesitan mucha experiencia para saber cuándo y cómo usar determinados tipos de estrategias de preguntas, pueden experimentar con distintas técnicas de preguntas hasta descubrir cuáles son las más útiles en un determinado momento y comprender cuándo dejar al niño indagar individualmente y cuándo llevarlo a desarrollar esas indagaciones en colaboración con sus compañeros.

Debemos continuar nuestra búsqueda acerca de lo que el niño sabe sobre el desarrollo de la alfabetización. Hay muchos idiomas diferentes en el mundo, entornos socioculturales diferentes, y todos deben ser examinados para apoyar la universalidad de las formas en que el niño llega a conocer la lectoescritura o para sugerir qué influye en las diferentes formas en que los niños pueden desarrollar la alfabetización.

A través de conferencias y congresos como éste, a través de trabajo interdisciplinario de maestros, investigadores, psicólogos, antropólogos, lingüistas y pedagogos, lograremos desarrollar nuevas conceptualizaciones que beneficiarán a los maestros y a los niños en la clase así como a la alfabetización mundial.

### Referencias bibliográficas


Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1982) **Literacy before schooling**. Exeter, NH: Heinemann.

Goodman, Y. (1980) The roots of literacy. En M. Douglass (ed.), **Reading: a humanizing experience**. Claremont, CA: Claremont Reading Conference.

Halliday, M. A. K. (1975) **Learning how to meam: Explorations in the functions of language**. London: Edward Arnold.

Harste, J.; Woodward, V.; y Burke, C. (1984) **Language stories and literacy lessons**. Portsmouth, NY: Heinemann.

Heath, S. B. (1983) **Ways with words**. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Taylor, D. (1983) **Family literacy: Young children learning to read and write**. Portsmouth, NH: Heinemann.

# ALFABETIZACION EMERGENTE Y EFECTOS DE LA ENSEÑANZA

BERTA P. DE BRASLAVSKY
NELDA NATALI
NORA ROSEN

*Las autoras desarrollan sus tareas de investigación en la Dirección de Planeamiento de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina.*

Los hallazgos realizados en las últimas décadas sobre la lectura y la escritura tempranas han culminado en el concepto de **alfabetización emergente** que aparece definido e ilustrado con experiencias y propuestas pedagógicas en el excelente libro editado por Dorothy Strickland y Lesley Mandel Morrow (1989).

Dichos hallazgos se incluyen en un debate realizado a propósito de la iniciación en la lectoescritura donde se confrontan posiciones y a veces sólo se revalidan controvertidas teorías no siempre compartidas (Aaron y otros, 1990).

Sin aludir expresamente a dichas discusiones, interesan las conclusiones que se desprenden de la alfabetización emergente para proponer la continuidad entre los aprendizajes sociales y los aprendizajes escolares. En cuanto al curriculum, rechaza la tradicional diferencia entre **aprestamiento** e **iniciación** o **requisitos previos**, y también elimina las fronteras entre la **lectura mecánica** y la **lectura comprensiva** que separa la fonología de la semántica. O, lo que es lo mismo, entre la codificación y la decodificación entendidas como relación entre fonema y grafema, y la posterior lectura comprensiva y escritura significativa.

Recobrando los conceptos de Vigotsky sobre las operaciones con signos las evidencias que se presentan en el presente trabajo permitirían entender a la alfabetización emergente como "una serie de transformaciones cualitativas (. . .) vinculadas como estadios de un único proceso, de naturaleza histórica"

(Vigotsky, 1979, pág. 78). Desde este punto de vista se puede problematizar el criterio de continuidad. Pero, en efecto, cabe preguntarse de qué manera se produce el desarrollo: ¿es un proceso de evolución autoconstructiva, aunque inicialmente provocado por un medio alfabetizado? Si bien es cierto que el niño no llega a la escuela como tábula rasa, ¿todos llegan con el mismo nivel de alfabetización? ¿Qué sucede con los niños que proceden de culturas ágrafas, áreas rurales o de poblaciones analfabetas en las ciudades? ¿El ingreso a la escuela produce algún cambio en el proceso de alfabetización? ¿La alfabetización emergente sigue su propio desarrollo a pesar de la escuela? ¿La calidad de la enseñanza tiene algún efecto en la calidad de la alfabetización? ¿Existen otros factores en el medio escolar y social que facilitan o perturban la alfabetización emergente?

Son conocidas las investigaciones de J. Bruner sobre la importancia de la escuela para abordar los conceptos abstractos independientes de la referencia inmediata, como ocurre en la escritura "cuya producción requiere, necesariamente, de las características semánticas y sintácticas que hagan posible la comunicación fuera de contexto" (Bruner, 1988, pág. 61).

Por su parte, ya en el año 1929, Luria proponía investigar "las raíces de los procesos de escritura" aconsejando que el maestro se apoyara en ese conocimiento "para enseñarle a su alumno a escribir". Pero al mismo tiempo reconocía que "desde el comienzo del aprendizaje de la escritura hasta su pleno dominio se extiende una importante zona que tiene un gran significado (. . .) Se encuentra en el empalme entre las formas de registro primitivo de carácter prehistórico (. . .) y las formas nuevas, culturales, introducidas orgánicamente . . ." (Luria, 1987, pág. 55).

Los datos que aquí se presentan son los primeros obtenidos en el contexto de un proyecto en curso en la **Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires**, a partir de los cuales quizás se puedan elaborar hipótesis que, puestas a prueba oportunamente, pueden responder a algunos de los interrogantes enunciados.

## Antecedentes del proyecto

Este proyecto se inserta en una historia que comenzó en la misma Secretaría de Educación, a partir del debate que tuvo lugar en torno al **Diseño Curricular** 1981, puesto en práctica durante el gobierno autoritario en 1982 (Braslavsky, B., 1983, 1984). El primer gobierno constitucional, en 1984, entre las estrategias de su política educativa dio prioridad a la lectoescritura inicial e implementó un programa de formación y actualización para los docentes de conducción y ejecución, a través de un **Servicio de Innovaciones Curriculares a Distancia** (SICaDIS, 1985-1988). La formación era a la vez presencial, con la mediación de 30 tutores, maestros en servicio que además poseían título universitario o terciario en Ciencias de la Educación.

El **Diseño Curricular para la Educación Primaria** (M.C.B.A., 1986) y el **Diseño para el Nivel Inicial** (M.C.B.A., 1989) adoptaron lo esencial de los contenidos teóricos del SICaDIS que tácitamente coinciden con los contenidos básicos de "alfabetización emergente". El SICaDIS (I) además ofrece fundamentos que sugieren actividades motivacionales, lingüísticas, cognitivas, funcionales, emparentadas con el método del **texto libre** o **natural** de Freinet (1978) y el de **experiencias de lenguaje** (**language experiences approche**, L.E.A.; Allen, 1974) y otras que, como juego y especialmente al comienzo, se sustentan en las actividades metalingüísticas (**linguistic awareness**) de las primeras edades. Sensible a las críticas dirigidas al L.E.A., enfatiza la relación entre las estrategias del alumno y las estrategias del maestro en la convicción de la reciprocidad que existe entre la creatividad del alumno y la creatividad del maestro.

La gestión que asume el gobierno educacional en la M.C.B.A. en julio de 1989, en su estrategia política se propone recuperar "el rol esencial de la escuela como institución social responsable de la transmisión del conocimiento" y "su distribución equitativa a todos los sectores sociales" (M.C.B.A., 1989). Retoma las propuestas curriculares de la gestión anterior y se propone esencialmente unir la teoría con la práctica con especial énfasis en la experiencia de los maestros y las necesidades de la población atendida, sobre todo de la población de origen popular o marginal donde predominan los alumnos repitentes y desertores.

Bajo esa orientación, que procura aproximar el curriculum ideal al curriculum real, la Dirección General de Planeamiento propone un **proyecto de contextualización del curriculum de lectoescritura** a partir del seguimiento de una cohorte que ingresa a primer grado en 1990 y que va a seguir en 1991 con las mismas docentes, que son ex tutoras del SICaDIS y alumnas del mismo.

La dirección del proyecto queda a cargo de la autora de contenidos y coordinadora del SICaDIS (Berta Braslavsky) en colaboración con ex tutoras del SICaDIS en comisión de servicio. El seguimiento se asumiría como una **investigación acción** de carácter exploratorio con la aspiración de formular algunas hipótesis que, originadas en el aula, se pondrían a prueba después de investigaciones controladas igualmente en las aulas. Así, el proyecto se realiza bajo la jurisdicción de la Dirección de Curriculum con el apoyo de la Dirección de Investigación Educativa.

## Aspectos fundamentales del proyecto

Se inicia en 18 escuelas incluidas en circuitos de diferente nivel sociocultural de 14 distritos del mapa escolar.

Considerando la gran complejidad del hecho educativo, el proyecto se acota bajo el título de "Los efectos de la enseñanza en la lectoescritura inicial" y se enfatizan dos aspectos fundamentales:

1) La **intervención de los maestros** que, por su formación basada en principios y estrategias comunes, están en condiciones de actuar como docentes y como investigadores; la decisión de trabajar colectivamente en sesiones semanales donde se coordinan las acciones sin afectar las iniciativas personales; el intercambio y la participación de experiencias que se someten a la reflexión y la crítica considerando la multiplicidad de factores que en la práctica ponen a prueba sus enfoques teóricos y sus aplicaciones; el análisis de las relaciones institucionales, del compromiso de los padres, de los problemas administrativos, de las ausencias acentuadas en ciertos

grupos, del circuito favorable o desfavorable en que se inscribe la escuela, de sus propias expectativas, de la escuela y de la familia...

2) El análisis de **la producción continua de los alumnos** tanto en el proceso de la escritura como en la lectura.

En un trabajo próximo se presentará la información correspondiente a la intervención de los docentes en el proceso de enseñanza así como en el proceso de adquisición de la lectura.

En este trabajo se presenta un primer análisis de los datos obtenidos sobre la producción escrita correspondientes al punto de partida y su evolución durante la primera mitad del año escolar.

## La escritura como función superior de origen social

Se tienen presentes las diferencias establecidas entre la escritura como expresión grafomotriz y como formulación simbólica del lenguaje (Ajurriaguerra, 1973, pág. 263). Vigotsky reconoce "dos líneas de desarrollo cualitativo distintos, de diferente origen: los procesos elementales de origen biológico, por una parte, y las funciones superiores de origen social por la otra" (Vigotsky, 1979, pág. 78). Tradicionalmente, quienes se ocupaban del aprendizaje inicial de la lectoescritura, la concebían como "una habilidad motriz complicada que depende de la motricidad fina" y eso explica la naturaleza de algunos de los contenidos del **aprestamiento**. En el SICaDIS (2) se desechó tal definición y se consideró la escritura como un hecho lingüístico, como una "operación compleja de la inteligencia". Se enfatizó que escribir "es **producir significados** mediante un código gráfico para comunicarse con un interlocutor que no esté presente empleando recursos para reemplazar una situación vital que no se comparte".

En definitiva, al proyecto en curso le interesa la escritura como lenguaje que si bien tiene un origen neurofisiológico (ver Braslavsky, B., 1961) es esencialmente una función superior de origen social que cumple una función social. Considera los procesos que emergen del medio familiar y cultural de origen, pero se ocupa particularmente de su evolución en la escuela, ya sea en el nivel inicial, o cuando éste no existe, en el primer ciclo de nivel primario.

## Construcción de una escala

Para analizar la producción continua en el proceso de escritura, se decidió tomar quincenalmente una prueba de escritura que se catalogaría en un legajo individual, fuera del cuaderno de clase.

La historia de la enseñanza inicial de la lectoescritura (Braslavsky, B., 1983) demuestra que ésta, en un movimiento paralelo aunque independiente de la lingüística, evolucionó desde los métodos que parten de elementos no significativos hasta las unidades mayores que llegan al discurso. Los maestros integrados en el proyecto enseñan con unidades significativas y por eso se decidió inducir la escritura de un texto a través de consignas que respondieran a experiencias del niño, tales como la lectura de cuentos, eventos o relaciones familiares, escolares o sociales. Por ejemplo: "Escríbanle a la Directora invitándola a visitarlos"; "¿Qué te imaginás que puede dibujar en el aire la pipa del abuelo?"; "Escríbanle una cartita a los jugadores del Mundial".

Las primeras respuestas fueron muy diversas de grado a grado y de alumno a alumno. Se presentaron dificultades para el análisis y una eventual clasificación.

Se conocen escalas mencionadas por Ajurriaguerra para analizar el desarrollo grafomotor, especialmente aplicadas al estudio de la patología del grafismo. Pero, al no conocer ninguna que fuera útil para descubrir la aparición y el desarrollo de la significación textual comprensible para el receptor, se decidió construir una escala a tal efecto.

Recogidas las primeras respuestas de los 18 grados que intervinieron en la primera producción, con el agregado de una o dos subsiguientes, se configuraron 35 items a los que se suman seis que se refieren al dominio del espacio y la orientación corporal.

Después de varias producciones, el análisis de dichos items permitió diferenciar cuatro rangos de complejidad creciente:

A. Ausencia de gestos gráficos; dibujos; trazos diferenciados; mezcla de signos no convencionales, números y letras.

B. Letras de imprenta o a veces cursiva en linealidad continua o discontinua o en formato discursivo externo, sin lecturabilidad.

C. Letras de imprenta o cursiva, continua o discontinua con lecturabilidad progresiva, incompleta.

D. Texto continuo o con diferenciación léxica, de riqueza significativa creciente, de mayor extensión y lecturabilidad.

## Intentos de interpretación de la escala

Una vez construida empíricamente la escala, se encontró que respondía a las comprobaciones de Vigotsky sobre las operaciones con signos, "como resultado de un proceso complejo y prolongado en el que la actividad con signos no es algo simplemente inventado o transmitido por los adultos sino más bien algo que surge de lo que originalmente no es una operación con signos, convirtiéndose en tal después de una serie de transformaciones cualitativas. Cada una de esas transformaciones proporciona las condiciones necesarias por el estadio anterior; de este modo las transformaciones están vinculadas como estadios de un único proceso de naturaleza histórica" (Vigotsky, 1979, págs. 78).

A pesar de una consigna inhabitual que les solicita la producción de textos, con muy pocas excepciones los pequeños alumnos realizan una producción gráfica. En ningún caso aparecen los trazos más primitivos como desencadenamiento motriz ni el garabato en espiral.

En el **rango A** ya se pueden encontrar esbozos de expresiones socioculturales de la escritura, por lo menos en la linealidad. Aparece por primera vez la letra que, aunque mezclada con otros trazos y signos, condiciona el rango siguiente.

En el **rango B** se independiza la letra, más a menudo de imprenta pero también manuscrita, que aparecía incluida en el rango anterior. Se presenta en distintas manifestaciones formales del sistema de es-

*Walter Gutiérrez, 7 años, alumno de 2° grado. Escuela N° 26, Distrito escolar 14, Buenos Aires*

critura, lineales, continuas o discontinuas y con formato textual externo, pero sin lecturabilidad.

Algunos alumnos se muestran preocupados por expresar significados pero no logran hacerlo en forma convencional y comprensible para otros. Aunque la escritura carece de lecturabilidad se anticipa el rango siguiente.

En el **rango C** reaparecen las letras con los formatos externos del anterior pero con un uso que responde al intento creciente de producir significados por medio de formas de escritura cercanas a la convencional. Cuando se empeñan en ello, los alumnos buscan y se apoyan en la relación fonema-grafema. El maestro suele decir que comienzan a "dictarse a sí mismos" y el niño suele decir "me dicté". Estos intentos preparan el acceso al **rango D**, donde figuran los textos legibles de distinta extensión y complejidad.

Avanzando en la interpretación, las diversas teorías psicogenéticas podrían dar cuenta del carácter intuitivo y **preoperacional**, **sincrético** o **icónico** de los rangos A y B donde los niños llegan a captar las formas externas de la escritura desde las unidades menores hasta el formato discursivo. Saben que con los signos se puede escribir pero no saben cómo pueden expresar los contenidos a través de ellos. Se encontrarían en un estadio **preinstrumental** (Luria, 1987, pág. 48). Al avanzar en sus estructuras operacionales (según Piaget), al adquirir la capacidad de producir actos intelectuales (según Wallon), al acceder al pensamiento simbólico (según Bruner), estarían en condiciones de actualizar su toma de conciencia del lenguaje hablado que realizaron precozmente para relacionarlo con el lenguaje escrito transformando su primer reconocimiento del mismo como simbolismo de segundo orden en simbolismo de primer orden (Vigotsky, 1979, pág. 74) y utilizarlo directamente como significante. Según Vigotsky es el período en el que el lenguaje egocéntrico se transformma en lenguaje interior, lo que explicaría las expresiones de los maestros y de los alumnos sobre el "autodictado".

Se puede advertir, pues, una clara distinción entre los rangos A y B por una parte y los rangos C y D por la otra. La transición expresaría el paso del conocimiento externo y preinstrumental del sistema de escritura a su uso para la expresión de contenidos significativos. En los últimos dos rangos, y sobre todo en el D, los alumnos habrían pasado definitivamente del **signo-estímulo** al **signo-símbolo** (Luria, 1987, pág. 52). Se hallarían francamente en la fase simbólica que, según Luria, culmina la prehistoria de la escritura infantil. Iniciarían otra de enriquecimiento progresivo de la comprensión y producción en la lectura y escritura de las formas más complejas del lenguaje escrito según las distintas tipologías discursivas de su medio cultural.

Así, los rangos reconocidos empíricamente podrían categorizarse del siguiente modo:

A. Ninguna escritura o esbozos ya alejados del origen biológico de la producción grafomotriz. Primeras señales de acceso al conocimiento externo y sincrético de la escritura y sus signos.

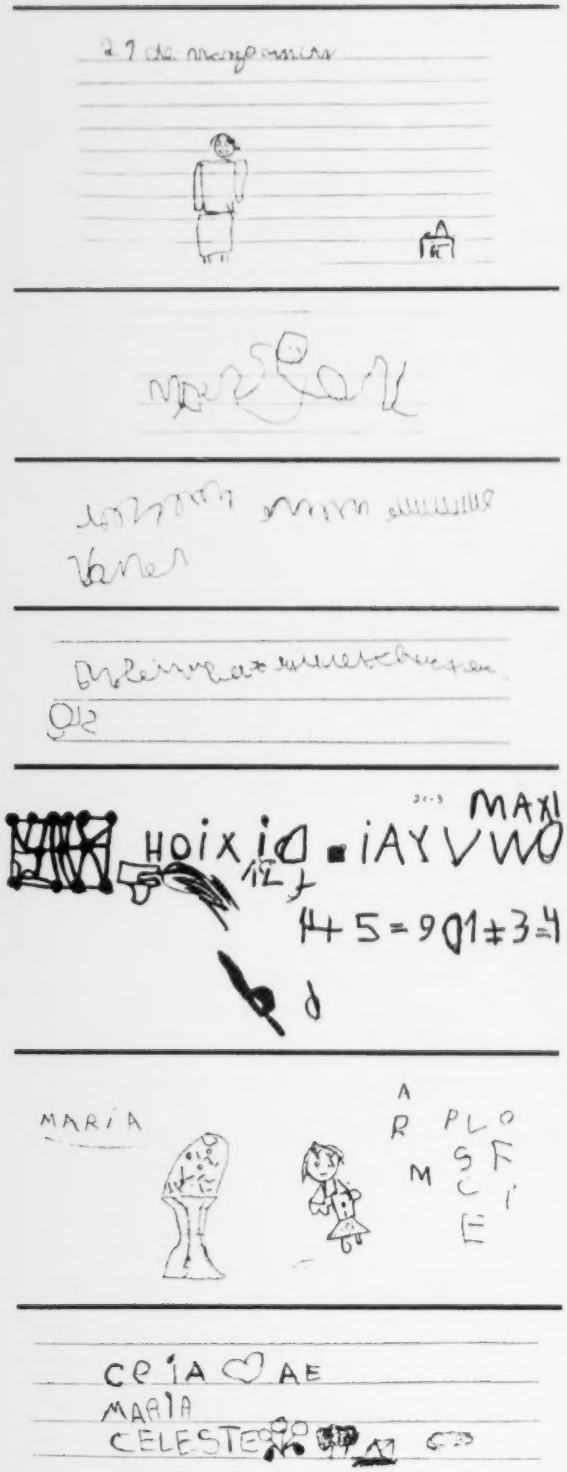
B. Conocimiento externo, no instrumental, del sistema de escritura.

C. De acceso al uso instrumental que posiblilita el simbolismo de la escritura.

D. Escritura simbólica, significativa, como forma compleja del comportamiento cultural.

Las **figuras 1, 2, 3 y 4** ilustran, respectivamente, sobre los tipos de producciones comprendidas en cada rango, según las primeras producciones de los alumnos de la muestra.

Figura 1



*Producciones del rango A*
*23-3-90*

## Rangos de alfabetización al ingresar en la escuela

Para clasificar los rangos en las escuelas comprendidas en el proyecto se omitieron los repitentes (el 12% de la muestra), que son estudiados por separado. Se trata de seguir el proceso de aquellos que ingresaron por primera vez a primer grado, en su mayoría con edades comprendidas entre los 5 años y 8 meses y los 6 años y 6 meses. En total, suman 323 en la primera producción.

Con excepción de los grados III y V omitidos por razones técnicas, en el cuadro de la **figura 5** se presentan los 16 grados restantes y la distribución según los rangos, de acuerdo con las producciones obtenidas poco después de iniciadas las clases, el 23 de marzo.

Separadamente se computó la escritura del nombre (código 00) que, con mayor frecuencia en imprenta mayúscula, produjo el 85% de los alumnos.

Considerando globalmente los resultados, en el rango A se incluye un número muy alto de alumnos y un mejor análisis permite suponer que algunas respuestas, las que no producen ningún gesto gráfico o realizan solamente dibujos revelan dificultades en la consigna, ya sea para impartirla, por parte del maestro, o para interpretarla, por parte del alumno; o su perplejidad ante dicha consigna; o inhibiciones ante la situación escolar. Sin embargo, 44 niños, algo más del 10% del universo, se agrupa sin duda en el rango A. Casi el 45% agrupa en el rango B, el 16.15% en el rango C y el 7.14% en el rango D.

Como primera conclusión se puede decir que casi todos los alumnos han iniciado su alfabetización antes de ingresar pero presentan dificultades de rango muy pronunciadas. Son francamente dominantes los rangos A y B (74.22%) que sólo tienen acceso al conocimiento externo del sistema de escritura o ya lo poseen. Se computa el 23.29%, nada despreciable, que tiene acceso o ya posee el uso instrumental simbólico, de la escritura.

Estos resultados comprueban, una vez más, la heterogeneidad que domina en la escuela real y que contradice el concepto de igualdad implicado en los ideales de la escuela única. Así como se reconoce la existencia de circuitos escolares donde se educan poblaciones de distinta extracción social (Braslavsky, C., 1985), en las aulas de primer grado se evidencia objetivamente que ya en el punto de partida existen diferencias en los aprendizajes sociales adquiridos. Una lectura atenta del cuadro (**figura 5**) demuestra que en todas las escuelas se manifiesta la heterogeneidad pero que en 10 escuelas (más de la mitad) no aparecen alumnos en el rango D, que 4 no llegan al rango C. Se puede advertir, pues, heterogeneidad en el aula y heterogeneidad entre las escuelas. Es obvio que este hecho afecta a la práctica individual del docente y a la política educacional que considera a la escuela como "la institucionalización social de la circulación de saberes" y "su distribución igualitaria" (Cullen, 1990)

En el cuadro de la **figura 6** se presentan los resultados obtenidos tres meses después, el 7 de julio, casi al término de la primera mitad del año lectivo. Se nota un considerable descenso en el rango A y en el B así como un aumento muy significativo en

los rangos C y D. La relación entre los rangos preinstrumentales (20.55%) y los rangos significativos (70.44%) se ha invertido a favor de estos últimos.

En la **figura 7** se comparan los perfiles de los registros de escritura del 23 de marzo de 1990 y del 7 de julio del mismo año. En el segundo, los rangos se estratifican con mayor regularidad, se cruza con el primero y asciende desde los rangos cualitativamente más bajos hacia los más altos, invirtiendo la dirección del anterior.

No se presentan todavía los datos del seguimiento quincenal de los alumnos. En los casos observados hasta ahora se advierte que la evolución sigue el mismo proceso de los rangos como se comprueba en el ejemplo que se presenta en la **figura 8**. A veces el tránsito es más lento o más acelerado o se saltean algunos rangos pero la evolución sigue la misma tendencia. Se podría formular, pues, una hipótesis sobre las características del proceso evolutivo de la alfabetización considerada "como estadios de un único proceso de naturaleza histórica". Aunque hay que tener presente que se ha producido con una enseñanza determinada, en un sistema y en una cultura determinada.

La calidad de la producción de los alumnos en el rango D, cuando el año está más avanzado, revela una autonomía en el pensamiento y una riqueza y originalidad en la escritura que será oportunamente ilustrada. Se ha comparado incidentalmente con la producción de niños que reciben enseñanza por el método analítico sintético (palabra generadora) habiéndose comprobado que, expuestos a la misma consigna (p.e. "escriban una cartita a los niños de la escuela tal . . .") produjeron estereotipos tales como "Susana amasa", "Elisa pisa mi pie", "Papá ama a mamá". Habían aprendido las vocales y las generadoras "mamá", "papá", "dedo". La mayoría sólo escribió sílabas directas o inversas, o llenó líneas con una vocal. La diferencia entre tales producciones, así como la evolución de los rangos, ya mencionada, permiten elaborar una hipótesis sobre los efectos de la calidad de la enseñanza en la producción escrita de los alumnos.

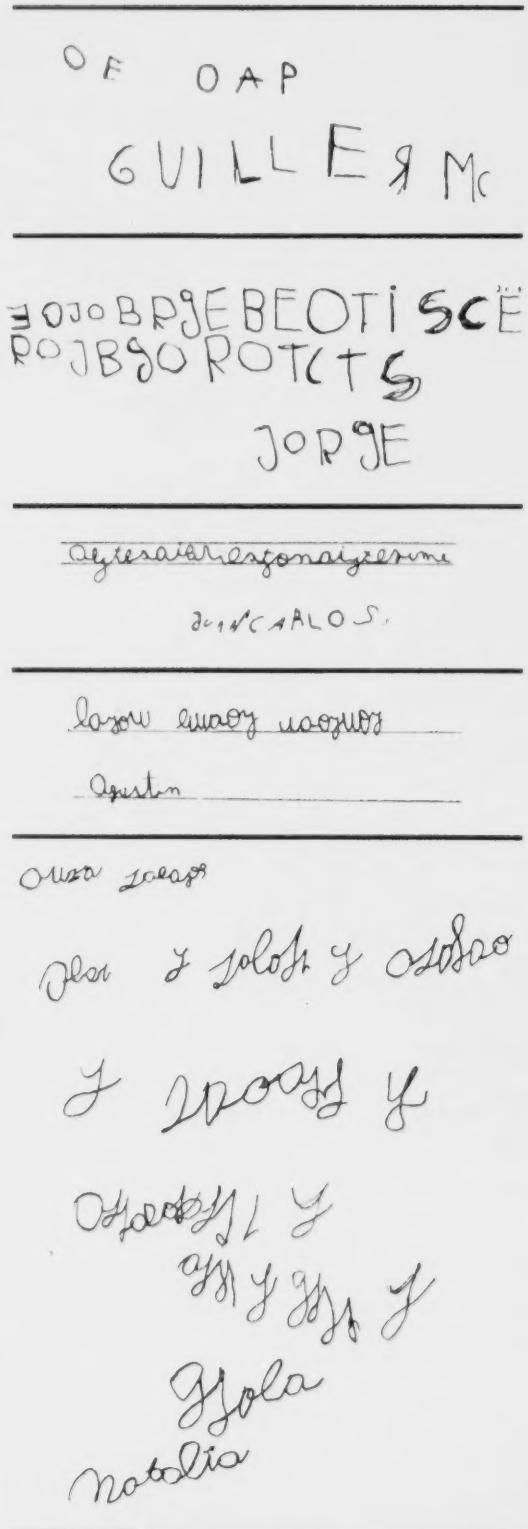
## Estrategias del alumno y del maestro

Obviamente, los primeros datos son insuficientes para llegar a alguna conclusión. Sin embargo, parece que un lapso de tres meses es muy breve para suponer que los cambios cuantitativos y cualitativos comprobados sean sólo el efecto del desarrollo espontáneo de la alfabetización emergente. Es legítimo suponer que se han producido cambios en el curso de la enseñanza, especialmente en el tránsito entre los rangos AB y CD, y reflexionar sobre las relaciones entre las estrategias del alumno y las estrategias del maestro.

El paradigma centrado en el niño parece dominante en el movimiento de la alfabetización emergente. No se trata de oponerle el "paradigma centrado en el maestro", pero sí de reconocer la importancia de su intervención.

En las investigaciones sobre la alfabetización emergente anteriores a la escolaridad se ha enfatizado la importancia del proceso constructivo del niño, pero también se ha reconocido el papel de los padres a través de sus demostraciones sobre los pro-

**Figura 2**



*Producciones del rango B*
*23-3-90*

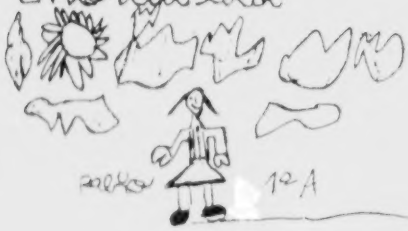


223
BEST COPY AVAILABLE

**Figura 3**

21/3/90
miercoles 21
lucia
jocilrocerrengasanue
aaula
Alejandro

21/3/90
miercoles 21
cniorita lucia



pablo 1º A

21/3/90
miercoles 21
lusia
ciero cedenga ala
señorita
gabriel
beirimas
primero A

lucia quiero que vengas ala señorita pablo

21/3/90
señorita lucia
cclerreabfundia venr
nos
Pablo

quiere algun día venir a visitarnos

Producciones del rango C
23-3-90

**Figura 4**

14/03
LUCIA BENI PARA
QUE TE DENOS UN MENSA-
GE HASITE PONES CONTEN
TA Y BENI Y SITE GUSTA
QUEDATEACA PABLO

21/3/90
miercoles 21
directora lucia
sorgaror puede
venir a vicitarno
Juan Ignacio

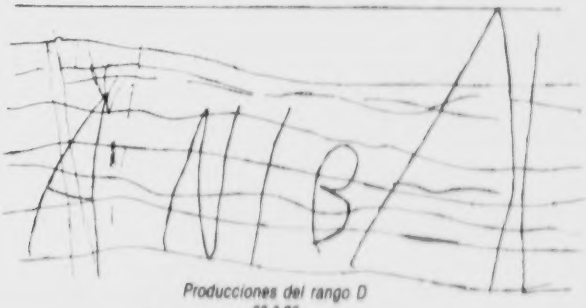
14/03
LUCIA ME GUTARIA QUE VENGAS
A BICITARNOS
Gabriela

21/3/90
miercoles 21
señorita lucia
la invitamos
a ver ce como ta
trabajamos
SOFIA DE PRIMERO A

14/03
LUCIA TE IMVITO ALLA
SALA TE ESPERAMOS
Yuri

DIREKTORA VENGA A

VISITARNOS



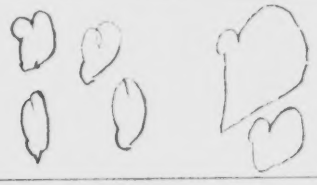
Producciones del rango D
23-3-90

Figura 8

G-U-S-T-A-V-O

MAMA TCHORI IAPAPA

MINOVRIE2IGUSTAVO|MAI



GUSTAVO

ITSVNTTIGUGMOSI

COIMIIUNIGEBODPACA

GUSTAVO|ACRNI

UN AUTO UNARBOL UNABIONUN MOTO UN BELERO UNALAUN JAULA UNPALO UNLAPISUN CAÑO

GUSTAVO

isimos pastelitos de bulse de batata i tanbrienmate

GUSTAVO

maradona y caniguia ojala que ganen y que sea de verdad

gustavo

Gustavo

Gustavo

Me gustaría tener un perro dalmata con color negro y blanco en el patio porque me mude en una casa nueva

Gustavo

BEST COPY AVAILABLE

**Distribución de las producciones escritas por grado y por rango**

**Figura 5**

| Grado | Alumnos | CO | A | B | C | D | Ausen. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| I | 28 | 29 | 6 | 5 | 13 | 5 | |
| II | 16 | 16 | 14 | 1 | | 1 | |
| III | | No se computa | | | | | |
| IV | 13 | 10 | 10 | | 3 | | |
| V | | Grado de recuperación | | | | | |
| VI | 22 | 14 | 6 | 9 | 4 | 3 | |
| VII | 22 | 20 | 3 | 4 | 12 | 3 | |
| VIII | 15 | 15 | 4 | 10 | 1 | | |
| IX | 19 | 15 | 2 | 14 | 2 | | 1 |
| X | 12 | 5 | 4 | 7 | | | 1 |
| XI | 26 | 25 | 2 | 8 | 7 | 9 | |
| XII | 24 | 19 | 11 | 11 | 2 | | |
| XIII | 26 | 25 | 4 | 18 | 3 | 1 | |
| XIV | 18 | 11 | 5 | 10 | 2 | | 1 |
| XV | 18 | 17 | 10 | 7 | 1 | | |
| XVI | 25 | 23 | 3 | 20 | 2 | | |
| XVII | 14 | 12 | 8 | 5 | | 1 | |
| XVIII | 24 | 18 | 3 | 15 | | | 6 |
| TOTAL | 323 | 273 | 95 | 144 | 52 | 23 | 9 |
| % | 100 | 84,78 | 29,5 | 44,72 | 15,15 | 7,14 | 2,48 |

*Registros al 23-3-90*

**Figura 6**

| Grado | Alumnos | CO | A | B | C | D | Ausen. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| I | 29 | 29 | | 2 | 4 | 20 | 3 |
| II | 16 | 16 | | | 9 | 7 | |
| III | | No se computa | | | | | |
| IV | 13 | 13 | 1 | | 3 | 8 | 1 |
| V | | Grado de recuperación | | | | | |
| VI | 22 | 20 | 2 | 2 | 7 | 10 | 1 |
| VII | 22 | 22 | | | 8 | 14 | |
| VIII | 15 | 15 | | 6 | 4 | 4 | 1 |
| IX | 19 | 16 | | 5 | 10 | 1 | 3 |
| X | 12 | 9 | | 2 | 3 | 5 | 2 |
| XI | 26 | 26 | | | 1 | 24 | 1 |
| XII | 24 | 23 | | 18 | 3 | 2 | 1 |
| XIII | 26 | 26 | No se computa | | | | |
| XIV | 18 | 16 | 1 | 3 | 8 | 2 | 4 |
| XV | 18 | 18 | | | 10 | 2 | 6 |
| XVI | 25 | 24 | 2 | 6 | 13 | 4 | |
| XVII | 14 | 13 | 1 | 5 | 6 | 2 | |
| XVIII | 24 | 24 | | 5 | 12 | 3 | 4 |
| TOTAL | 323 | 310 | 7 | 54 | 101 | 108 | 27 |
| % | 100 | 95,97 | 2,3 | 18,2 | 34,2 | 36,3 | 9,1 |

*Registros al 7-7-90*

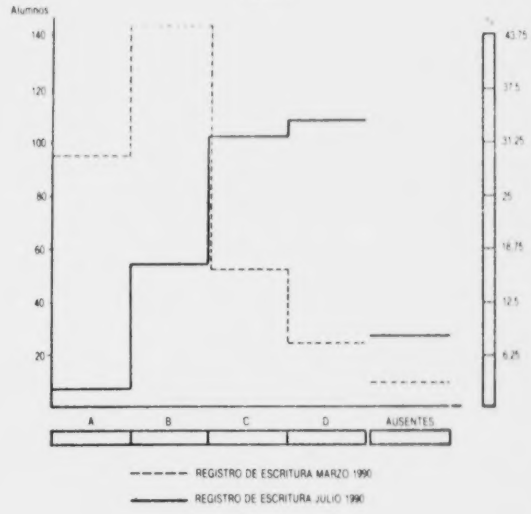
pósitos y placeres de la lectura y de la práctica de la escritura (Teale y Sulzby, 1989). En cuanto al papel del docente, mucho enseña el concepto de Vigotsky sobre la "zona del desarrollo próximo" —quien lo propuso "para elaborar las dimensiones del trabajo escolar" (Vigotsky, 1979, pág. 130)—, cuyos alcances amplió Bruner más recientemente (Bruner, 1988, pág. 151). Con hipótesis fundadas en la ZDP se ha realizado en Uruguay una interesante investigación sobre la interacción alumno-maestro en el desarrollo inicial de la lectoescritura (Behares y Erramouspe, 1989).

## Otras reflexiones sobre el papel de la escuela

La experiencia que se empieza a analizar tiene lugar en una de las ciudades más avanzadas del Tercer Mundo. La alfabetización emergente se produce en las condiciones de una cultura gráfica muy desarrollada cuya desigual distribución puede ser la causa de la heterogeneidad que se comprueba. Sin embargo, no se deben despreciar los cambios introducidos por la cultura electrónica con su impacto y consecuencias en toda la sociedad. Sin olvidar las dificultades para la adquisición de la escritura cuando no existe interacción entre el niño y el adulto, en particular con el maestro, también debe tenerse presente que la cultura letrada no es tan exclusiva como lo fue la cultura verbal que la precedió. Es una reflexión que surge ante quienes suponen que en la sociedad letrada los niños aprenden a leer y escribir tan naturalmente como aprendían a hablar en la sociedad verbal. Puede ser una esperanzada utopía, pero por ahora es necesario investigar lo que sucede en las culturas ágrafas —tampoco totalmente ajenas al impacto de la cultura electrónica—, tan extensas en el Tercer Mundo, en el cual subsisten las cuotas más altas del analfabetismo siempre creciente en el Planeta.

Estos y otros temas deben intervenir en la discusión sobre el papel de la escuela y de la enseñanza, que no debe supeditarse a las meras disputas entre corrientes psicológicas, si bien algunas de éstas se comportan mejor que otras como componentes de los modelos integrados que recuperan el papel de la enseñanza en una concepción holística de la Didáctica.

Figura 7




*Perfiles de producciones escritas el 23 de marzo y el 7 de julio de 1990*

## Referencias bibliográficas


Aaron, I.E.; Chall, J.S.; Durkin, D.; Goodman, K.; Strickland, D.S. (1990) The past, present and future of literacy education: Comments from a panel of distinguishes educators. Part I and II. **The Reading Teacher**, vol. 43, 4 y 6, enero y febrero 1990.

Ajurriaguerra, J. (1973) **Manual de psiquiatria infantil.** Barcelona: Toray, Masson, S.A.

Allen, R. (1974) **Language experiences in reading.** Chicago: Enciclopedia Británica Press.

Behares, L.E.; Erramouspe, R. (1989) La negociación niño-maestro-metodología escolar en el desarrollo inicial de la lesctoescritura. Trabajo presentado en **Segundo Congreso Latinoamericano de Lectoescritura**. Buenos Aires, julio de 1989.

Braslavsky, B.P. de (1961) La hoja Prudhommeau. **Los Tests de Bela Szekely**. Buenos Aires: Kapelusz.

Braslavsky, B.P. de (1983) La lectoescritura en el ciclo básico de un diseño curricular. **Lectura y Vida**, Año 4, 3 y 4.

Braslavsky, B.P. de (1983) **La lectura en la escuela.** Buenos Aires: Kapelusz.

Braslavsky, B.P. de (1984) **Alfabetización y curriculum**. Buenos Aires: Contexto.

Braslavsky, B.P. de (1983) El método, ¿panacea, negación o pedagogía?. **Lectura y Vida**, Año 4, 4.

Braslavsky, C. (1985) **La discriminación educativa en la Argentina**. Buenos Aires: FLACSO. Grupo Editor Latinoamericano.

Bruner, J. (1987) **La importancia de la educación**. Barcelona- Buenos Aires: Paidós, Ibérica S.A.

Bruner, J. (1988) **Realidad mental y mundos posibles**. Barcelona: Gedisa.

Cullen, C. (1990) La escuela como vigencia de lo público en la crisis del Estado. Secretaría de Educación de la M.C.B.A. Dirección de Planeamiento. Mimeo.

Freinet, C. (1978). **El método natural**. Barcelona: Laia.

Luria, A. (1987) Materiales para la génesis de la escritura del niño. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS, antología**. Moscú: Progreso.

M.C.B.A. Secretaría de Educación (1986) **Diseño Curricular para la Educación Primaria Común**.

M.C.B.A. (setiembre de 1989) **Lineamientos políticos de la gestión de gobierno de la Educación Municipal.**

M.C.B.A. (1989) **Diseño Curricular para la Educación Inicial**. SICaDIS I (1985-1989) **Servicio de Innovaciones Curriculares a Distancia**. M.C.B.A. Secretaría de Educación. Dirección de Planeamiento a cargo de Graciela Carbone. Módulos 1 a 7, ¿Cultura oral, gráfica o audiovisual?, ¿Qué es leer y escribir?, Madurez para la lectoescritura, Experiencias del lenguaje oral y escrito en el niño, Método: ¿Panacea, negación o pedagogía?, Dificultades específicas del aprendizaje o problemas sociopedagógicos. Contenidos a cargo de B.P. de Braslavsky, diseño y producción a cargo de Silvia Fernández de Gacio.

Strickland, D. (1982) Utilización de lo que hemos comprendido sobre comprensión lectora. **Teorias y técnicas de la comprensión del lenguaje escrito**. Santiago, Chile: UNICEF, Universidad Católica de Chile.

Strickland, D. y Morrow, L.M. (1989) **Emergency literacy: young children learn to read and write.** Newark, DE: IRA.

Teale, W.H. y Sulzby, E. (1989) **Emergency literacy: New perspectives**. En D. Strickland y L.M. Morrow, op. cit., capítulo 1. Newark, DE: IRA.

Vigotsky, L.S. (1979) **El desarrollo de los procesos psiquicos superiores**. Barcelona: Grijalbo.



# 36° CONVENCION ANUAL

DE LA

## ASOCIACION INTERNACIONAL DE LECTURA

**6-10 DE MAYO DE 1991**

**LAS VEGAS - NEVADA - EE.UU.**

**ira**

**800 Barksdale Road, P. O. Box 8139 - Newark - Delaware 19714 - 8139 - USA**





227 BEST COPY AVAILABLE

# AVENTURAS DE LA BOTELLA DE KLEIN EN EL PAIS DE LA SEMIOLOGIA

NESTOR OTERO

*Licenciado y profesor en Letras y profesor en Filosofía y Pedagogía, Universidad del Sur, Bahía Blanca, Argentina. Ha dictado cursos y conferencias en el país y en el exterior y ha publicado diversos trabajos sobre su especialidad.*

## Introducción: el tercer texto

Iniciaremos un juego de lectoescritura, imposible de realizar sin la participación del lector. Usted, que ya leyó el cuento de Anderson Imbert, se dispone ahora a leer la tarea que nosotros realizamos al leer el cuento. Esperamos que nuestro enfoque le permita construir una tercera versión, la suya. Tendríamos así tres textos, el del escritor, nuestro juego de hipótesis e interrogaciones y las respuestas y conclusiones que usted escriba. **Un tema**: la Topología de la novela, en este caso y **tres interpretaciones** distintas.

Nos moveremos en base a consignas, que no implican exigencia alguna, más allá de la simpatía con que usted las recibe. Cada consigna tomará, frecuentemente, la forma interrogativa, ya que esta forma expresa mejor las dudas implícitas en nuestra propia lectura y muestra mayores alternativas de posibles ingresos a un texto. La buena pregunta es estímulo saludable hacia alguna solución.



223

La semiología es la ciencia de los signos. ¿Será posible ingresar al cuento con sus recursos? ¿Se encontrarán **códigos**, clasificables bajo determinados criterios? Un código es lo que aparece cuando, escogido un criterio, es decir un ángulo de lectura, se opera sobre un texto.

La ciencia, que se postula hoy como hipotético-deductiva, actúa del siguiente modo:
a) afirma hipótesis,
b) deduce suponiendo la verdad de estas hipótesis,
c) observa qué consecuencias se derivan del juego deductivo.

Proponemos, con idéntico derecho lúdicro, repetir el proceder con otros discursos, presuntamente menos científicos, como por ejemplo el discurso literario.

Intentemos el juego y supongamos verdaderas las siguientes hipótesis:
— Cada grupo humano organiza su comunicación por medio de una lengua nacional o materna, a la que llama código verbal. P.e., el código español.
— El código permite organizar mensajes significativos. P.e. "El señor está sentado".
— Los mensajes se componen de signos, que son las unidades mínimas con sentido en el código. Por ejemplo, "la botella de Klein", "isla".
— Ningún hablante tiene competencia sobre el total de los signos del código, ya que el mismo representa todo el saber de la comunidad, suma de los saberes parciales o códigos de menor extensión.
— Iniciarse en la lectoescritura del código es condición necesaria para emitir mensajes con sentido.

**Nota bene**: Cualquier semejanza entre las anteriores hipótesis y las de otras disciplinas afines con la semiología, p.e. lingüística, lógica, matemática, corre por cuenta y riesgo del lector. Nosotros proponemos reglas para poder jugar con un texto.

Admitido lo anterior, supongamos que todo grupo humano, además del código verbal materno, necesita para integrar su sistema expresivo, códigos no verbales y que éstos serán tantos y tan diversos como subgrupos de hablantes tenga la comunidad. Cada subgrupo fijará en un código sus saberes parciales. Son códigos no verbales, el código gestual, el código vial, el código arquitectónico, el código fotográfico.

Los códigos que en la comunicación funcionan en forma simultánea, interactúan facilitando el intercambio de saberes.

Siempre en actitud hipotética, asignemos a la semiología la tarea de ordenar los distintos sistemas de comunicación verbal y no verbal y sus modos de lectoescritura.

Aceptemos un último postulado: la repetición no existe. Si existe el tiempo que me transforma y modifica todo contexto, entonces, la presunta repetición no puede reiterar un sentido anterior. Volver a leer, pensar, decir, es leer, pensar y decir con nuevos matices. Es significar de otro modo: distinto.

Con los condicionamientos previos, ensayemos trabajar en clave semiológica **La Botella de Klein** de Enrique Anderson Imbert. Colaborando con el autor y los personajes, buscaremos detectar, ordenar y operar los códigos del relato, con la intención de descubrir las tramas profundas del texto (tejido), ocultas a la lectura ingenua.

## Códigos

Seamos ahora marinos, matemáticos, psicólogos, arquitectos, literatos, geógrafos, mitólogos, filósofos... ¿Nada más? Proyectemos tales alternativas al releer el cuento y observemos las clases que se integran:*

**Código marítimo**: remos, bote, quilla, mar, pesqué, borda.
**Código matemático**: Botella de Klein, libro de matemática, infinito, rectangulares, líneas verticales, un tercio del ancho de la cinta.
**Código arquitectónico**: Una ciudad extrañísima, catedrales, plaza, sótano, escalera, casas-libros, torre, sin puertas ni ventanas.
**Código literario**: libros gigantes, ciudad-biblioteca, héroes novelescos, cada palabra traiciona una imagen, profesión de escritor, mis lectores, dimensiones inconmensurables del libro y de la realidad, Joyce, Ilíada, narrado desde múltiples puntos de vista, tus contemporáneos leen sin leer.
**Código mitológico**: rey Alcínoo, aedo Demódoco, Lotófagos, Cíclopes, Circe, almas del hades, Escila-Caribdis, Penélope, Zeus, Centauro, primera vez que oigo a un mortal, Ilíada.
**Código psicológico**: Absurdo, absurdo, absurdo, y me reí (¿de miedo?), estaba flotando simultáneamente por los adentros y las afueras de la Botella de Klein, cada palabra traiciona un sentimiento, quizá yo fui él y él yo, análisis psicológico, como si estuviéramos encerrados en una botella, sueños.
**Código geográfico**: sol, costa, arena, cadena de montañas, isla, país, colinas, amanecer, superficie de la tierra, isla fuera de la geografía.
**Código erótico/pornográfico**: pornográficamente, penetrar en el trasero, el cuello sin gollete, prostíbulos.
**Código visual**: párpados de la neblina, me cegaban, los ojos se hicieron tan táctiles como las manos, gracias a la vislumbre, perdí de vista, perspectiva, una sangre sagrada coloreó el cielo, sondeé con la mirada los ojos de Odiseo.
**Código táctil**: yo palpaba, las manos tan videntes como los ojos, el texto acabó por agudizarme la vista.
**Código artístico**: grotesco, perspectiva, cómicos trucos, contraluz, movimiento del espíritu, monstruoso cuerpo rectilíneo, leer alegorías, ciudad-biblioteca, los cavernícolas se pusieron a rumiar sus pesadillas, ironía.
**Código filosófico**: Absurdo, imposible, no había ningún adentro, comprendí, persona, enloquecida frente al espacio.

1) ¿Admite el ordenamiento anterior? Proponga las modificaciones que le sugiera su propia lectura.
2) ¿Encontró alusiones al código gestual? Anótelas.
3) ¿Justifica que hayamos desdoblado el código artístico y el literario? Reflexione.
4) Marque en qué relación se encuentran según los siguientes diagramas.
Código literario = A
Código artístico = B
5) Proponga una lista de expresiones que tenga sentido contextual en más de un código del cuento. P.e.: "de la Odisea salió Odiseo" tiene valor para el código mitológico y literario simultáneamente; "Absurdo", lo tiene en el código matemático, psicológico y filosófico.
6) Redacte un texto breve en que predomine el vocabulario del código que usted prefiera.
7) Reescriba un aspecto parcial del cuento, usando signos de un solo código. ¿Se aproxima este ejerci-

cio a la óptica del especialista o a la visión interdisciplinaria?
8) ¿A qué código verbal pertenece: "Omoi ego"?
9) ¿Serían útiles los diagramas de Euler-Venn para indicar las relaciones entre los distintos códigos del cuento?
10) Defina fuera de contexto algunos términos de cada código. P.e. en el código geográfico, el sol es "astro luminoso, centro de nuestro sistema planetario", una isla es "porción de tierra rodeada enteramente de agua".
11) Defina algunos términos, ahora en el contexto del cuento. P.e. una isla es "la silueta que reproducía la Botella de Klein" y "libros gigantes" son construcciones verticales del tamaño de un rascacielos. Cada lector da el contenido de su saber a cada código y hace que varíe así la definición contextual.
12) ¿Le parece aceptable la extensión que hemos dado a los signos de cada código? A veces una palabra, otras una detallada enunciación...
13) ¿Qué relación encuentra entre este ordenamiento en códigos y el llamado vocabulario o diccionario?
14) ¿A quién corresponde la delimitación del alcance de cada expresión, al escritor, al lector o a ambos?
15) ¿Será la secuencia de signos inmediatos, la vinculación de ciertos signos alternados o el total del texto, lo que aporta el sentido contextual de cada expresión?
16) Dadas las siguientes relaciones: a. Una naranja, una moneda y un dado son superficies sin agujeros. b. Un anillo y un túnel son objetos de un solo agujero. ¿Servirán como ejemplo del concepto lingüístico "igualdad en la diferencia"?
17) Traduzca verbalmente, es decir, explique, el modo en que para usted interdisciplinan los distintos códigos. Revise correspondencias y subordinaciones.
18) ¿Existe un código dominante? ¿Cuál es?
19) ¿Qué código domina el protagonista?
20) ¿La supremacía de un código en un texto, dependerá de la cantidad de signos del mismo que aparezcan explícitamente?
21) ¿Todo cuento será ordenable en códigos? ¿Y las novelas, y los poemas y los ensayos...y las películas...?

## El espacio del cuento

1) ¿En qué tipo de espacio se desarrolla el cuento? Revise los datos disponibles.
2) ¿Será el espacio de la vida cotidiana?
3) ¿Será un espacio matemático?
4) ¿Será un espacio literario?
5) ¿Puede ser un espacio totalmente onírico?
6) Documente con citas cada una de las siguientes alternativas:
a) El espacio del cuento es el de la vida cotidiana.
b) El espacio del cuento es el de la geografía topológica.
c) El espacio del cuento es literario.
d) El espacio del cuento es onírico.
7) El espacio literario es una "dimensión inconmensurable del libro y de la realidad". ¿Acepta esta definición? Fundaméntela.
8) Formule alguna otra actividad que le parezca conectada con el tema del espacio en el cuento.

## Personajes

1) ¿Puede ser el protagonista un desdoblamiento del clásico Odiseo que arriba a una isla contemporánea?
2) ¿Tenemos uno o dos personajes en el cuento?
3) ¿Se puede transformar el activo héroe en sedentario ensayista?
4) Correlacione dos expresiones del cuento: —"quizá yo fui él y él yo" y —"como si yo fuera otro", con la siguiente cita: —"Al otro, a Borges es a quien le ocurren las cosas... yo estoy destinado a perderme, definitivamente, y sólo algún instante de mí podrá sobrevivir en el otro"(**Borges y yo**)
a) ¿Puede establecer las relaciones entre "yo", "él" y "otro"?
b) ¿Nos enfrenta esto a un problema de orden literario, psicológico o filosófico?
5) Establezca similitudes y diferencias entre los personajes aludidos en la siguiente cita: "El era un personaje legendario, yo una persona de carne y hueso, ambos separados por la lengua, por los siglos, por su profesión de guerrero y mi profesión de escritor... quizá los hombres permanecen iguales a pesar de la historia".
6) ¿Para caracterizar Dioses, Semidioses y Héroes recurriría al código religioso, mitológico, literario o histórico?
7) ¿Es el Rey Alcínoo un personaje del código histórico o mitológico?
8) Según una enciclopedia mitológica consultada, Odiseo recibe los siguientes atributos: el más célebre héroe antiguo, juicioso, prudente, viajero, orador, mediador, valeroso, hábil, espía, intrigante, astuto, audaz. Explorador curioso de maravillas. Enfrenta y vence monstruos ilustres porque aúna fuerza e inteligencia. ¿Se mantiene esta identidad en el cuento?
9) ¿Será una enciclopedia mitológica el total del código mitológico? ¿O habrá un universo del discurso más amplio que incluya dicho código?
10) Use el instrumento adecuado y defina: Cíclopes, Tiresias, Semidioses, Quimera, Zeus.

## Reflexiones —uno—

a) ¿Es excesivo el número de referencias al código literario?
b) ¿Es un cuento apto para todo lector o es un cuento erudito?
c) ¿Abruma el número de referencias al código mitológico?
d) ¿Es un cuento contable? Ensaye narrarlo oralmente.
e) ¿Qué lector integraría mejor los distintos códigos que ofrece la trama?
f) ¿Cuál sería el lector ideal? ¿Existe?
g) ¿Es la literatura un saber para iniciados?

## Ruido y comunicación

1) ¿Acepta la siguiente afirmación?: "El lenguaje, por bien compartido que esté, es un nido de equívocos". ¿O prefiere suponer que el lenguaje es un instrumento apto para la comunicación? Fundamente su elección.
2) En el cuento Odiseo es mencionado como "héroe borroso" y como "héroe refulgente". ¿Será éste un descuido del escritor o una evidencia de la compleja identidad del héroe griego?
3) ¿Es ambigua la expresión "dos líneas paralelas"? Use el contexto para determinar si pertenece al código geográfico, matemático o literario.
4) ¿Hay contradicción en la aserción "Odiseo y yo conversábamos y no conversábamos"?
5) Lea detenidamente el siguiente párrafo: "Nos adivinábamos con intenciones, con gestos. Los gestos dicen a veces más que las palabras pero lo dicen al modo de la música y uno nunca está seguro de comprender y ser comprendido. Ahora que me dirijo a lectores invisibles para relatarles aquella conversación que no fue una conversación —Odiseo, yo, mudos en una isla perdida—, todo se hace increíble. Ya no sé si dije, si oí, lo que tengo que comunicar. Aquel diálogo vibraba en el aire. Las palabras que voy a escribir..."
a) Enumere los códigos con que se alude a la comunicación.
b) Establezca las relaciones intercódigos observables.
6) Relea el párrafo del punto anterior y establezca qué relaciones intertextuales encuentra al cotejarlo con las citas siguientes:
—"Hay una hora de la tarde en que la llanura está por decir algo; nunca lo dice o tal vez lo dice infinitamente y no lo entendemos, o lo entendemos pero es intraducible como una música" (J.L. Borges, **El Fin**).
— "Nada existe; y aun en el caso de que algo existiese, sería incognoscible; y aun cuando algo fuese cognoscible, el conocimiento sería incomunicable" (Gorgias, **Sobre la Naturaleza**).
Anote sus conclusiones.
7) Dado el siguiente enunciado: "Cuando conversamos, aun con los familiares y en las circunstancias más ordinarias, nos intranquiliza la sospecha de que ni los comprendemos ni nos comprenden", responda:
a) ¿Vivió usted una experiencia análoga?
b) ¿Será un problema de incorrección en el uso de los códigos?
c) ¿Dependerá tal incomunicación de las limitaciones del código psicológico, literario o filosófico?
8) ¿Será una metáfora o una vivencia del autor: "mi monólogo, cargado de ideas pero sin palabras, se volcaba intacto en la mente de Odiseo"? ¿Puede ocurrir pensamiento sin lenguaje o es la palabra condición de la idea? Decida e indique su punto de vista.
9) Observe la relación directa entre intensidad del deseo y claridad de la comunicación, implícita en la siguiente cita: "Pensé, pues, con fuerza para que mi pensamiento te llegara con claridad". ¿La comparte?
10) El autor afirma: "Cuento con palabras porque no hay otro modo de contar...". ¿Será esto juego metafórico, deformación profesional o exclusión de otras alternativas expresivas? ¿Tendrá otro modo de contar el pintor, el músico, el mimo, el arquitecto...?

## Método y lectura

1) ¿Será aplicable el procedimiento que estamos ensayando para la comprensión de los textos de otras artes?
2) ¿Existe un método de lectura? Escoja la respuesta que prefiere de entre las que siguen, o proponga otras:
a) No, porque no hay método de validez universal, apto y definitivo para la lectura de cualquier código.
b) Sí, porque hay obras de arte. Cada obra es un texto y cada texto ofrece un método implícito, que posibilita su apropiación. Recordemos que según Flaubert: "Cada obra tiene una poética en sí misma, encontrarla es lo que hace falta".
c) No, porque cada lector construye su sistema de interpretación.
d) Sí y no, ya que habrá textos de excesivo orden semiológico, organizados en torno a un código y otros de abundante desorden, debido al uso simultáneo de varios códigos, por lo que resultará difícil detectar una jerarquía de los valores en juego.
e) Sí, si suponemos que toda lengua es producida y a su vez produce efectos intertextuales. Y que además, los textos son polisémicos porque surgen de una relación intercódigos que se puede describir.
3) ¿Encuentra justificada la afirmación: "tus contemporáneos leen sin leer"?
4) ¿Qué entiende usted por leer? Ensaye una explicación referida a su experiencia como lector.
5) ¿Leer será traducir de un código a otro? Cotéjelo en los siguientes fragmentos: a) "Me sonrió. Traduje su sonrisa. En la muda telepatía conque conversábamos, con esa sonrisa Odiseo replicó a mis argumentos". b) "...me transmitió mitos que traduje así...".
6) ¿Puede ser la siguiente una definición de lectura?: "...el significado ha quedado suspendido, en realidad no leen sino que creen estar leyendo, y mientras tanto se imaginan lo que quieren".
7) ¿Es la lectura libre imaginación a partir de un texto?
8) ¿Con qué condicionamientos limitaría usted la libertad imaginativa del lector?
9) Dada la siguiente diferencia propuesta por el texto, discuta sus consecuencias:
a) Lector vulgar: entra a la novela abierta como Perico por su casa, la interpreta a su gusto y paladar, rehace lo hecho, se siente co-autor.
b) Lector inteligente: descifra la secreta ley del juego.
10) Según su estrategia de lectura:
a) ¿Tiene el cuento un buen remate? ¿Lo sorprendió a usted?
b) ¿Encuentra coherencia global en el texto?

## Apertura del texto estético

1) El cuento sobre el que estamos trabajando es estético por ser un texto ambiguo y autorreferente. Caractericemos el texto informativo como preciso y referente. ¿Ofrecerá este último tantas opciones de lectura como el texto estético? Fundaméntelo.
2) El juego de los códigos es una manera de recuperar sentidos subyacentes. ¿Se le ocurren otros modos de apertura textual?
3) En el Epílogo de **El Hacedor**, Borges afirma: "Un hombre se propone la tarea de dibujar el mundo... Poco antes de morir, descubre que ese paciente laberinto de líneas traza la imagen de su cara". Según esta lógica, **La Odisea** sería la imagen de la cara de Homero, el **Ulises** la de Joyce, **La muerte y la brújula** la de Borges y **La Botella de Klein** la de Anderson Imbert. ¿Comparte el postulado inicial?
4) ¿Será adecuada la anterior correspondencia entre obras y autores?

5) ¿Ofrecerá siempre el texto efectos autobiográficos?
6) Averigüe en qué consiste la "técnica del punto de vista" y aplíquela a la comprensión del siguiente párrafo: "fueron muchos los autores que siguieron tus saltos de isla en isla, pues el mismo episodio está narrado desde múltiples puntos de vista".
7) ¿Tendrá que ver la clasificación en códigos con la técnica del punto de vista?
8) Reflexione sobre las siguientes expresiones: "ciudad-biblioteca" y "casas-libros"y responda:
a) ¿Son expresiones ambiguas? ¿Estimulan la imaginación?
b) ¿A cuáles de los siguientes códigos pertenecen?: arquitectónico, literario, mitológico, psicológico, geográfico, visual, artístico.
c) ¿Se podría dar una escala del valor con que gravitan en cada código?
9) "¡Oh, Nube del Futuro!": ¿Será una invocación, una metáfora, una exclamación, un nombre propio...? ¿Qué significa y en qué código?
10) Caracterice los siguientes procedimientos literarios: disparatadas intercalaciones, meteóricos discursos, ecos cultos, chácharas dialogadas, realismos mágicos, análisis psicológicos, retruécanos, mitos, monólogos interiores. ¿Son usados estos recursos en otro tipo de discurso como p.e.el discurso político, judicial, religioso, publicitario?

## Recreo inicial

Elija alguna de las características que damos a continuación, para describir el juego semiológico que estamos realizando. Tache las que no acepte, agregue las que surjan de su lectoescritura y anote las críticas o limitaciones a la propuesta:
1) Diversifica los ángulos de lectura.
2) Considera la presencia de saberes especializados.
3) Integra campos semánticos.
4) Estimula la intertextualidad.
5) Obliga a contextualizar con rigor.
6) Relativiza el juicio categórico.
7) Amplía la distancia entre texto y lector.
8) Reubica al lector como lectoescritor.
9) Reflexiona sobre el uso de la lengua.
10) Revisa la génesis creativa o hipótesis del escritor.
11) Revela el efecto multiplicador de la relectura.
12) Abre la lectura al ir del texto a los textos subyacentes.
13) Incorpora con seriedad el humor lingüístico.
14) Permite la percepción de códigos parcialmente velados.
15) Juega a todas las probabilidades de la imaginación combinatoria.
16) Exige relaciones interdisciplinarias, es decir, intercódigos.
17) Detecta el código dominante. 18) Evidencia la jerarquía axiológica en la codificación del autor.
19) Explicita la infinitud del texto.
20) Propicia la lectura semiológica.

## Perspectivas

1) Tomamos del cuento los siguientes elementos: pigmeo, soldadito de plomo, hormiga, punto. Derivamos a partir allí las cuestiones:
a) ¿Puede ser ésta una perspectiva visual?
b) ¿Habrá también una gradación sonora, una gradación táctil, una gradación olfativa y una gradación gustativa?
c) ¿Encontraremos una perspectiva verbal análoga? Imagine ejemplos para las preguntas anteriores.
2) ¿Será lo mismo gradación que perspectiva? Averigüelo.
3) Leemos en el cuento: "cambió de perspectiva". ¿Es la perspectiva un efecto estético, literario, geométrico, arquitectónico, pictórico, musical...? Reflexione y anótelo.
4) La secuencia: real, literaria, onírica y utópica, aplicada a la ciudad descripta en el cuento, establece una transformación que va de lo real a lo imaginario. ¿Será ésta una variedad de perspectiva literaria o filosófica?
5) El primer cuarteto del soneto **A la perspectiva** de Rafael Alberti es como sigue:
"A ti, engaño ideal, por quien la vista
anhela hundirse, prolongada en mano,
yendo de lo cercano a lo lejano,
del hondo azul al pálido amatista".

Establezca similitudes y diferencias con las citas del cuento:
—"los ojos se hicieron táctiles como las manos".
—"la perspectiva suele engañarnos con cómicos trucos".
—"la botella cuanto más se alejaba más se acercaba". Continúe las correlaciones con dos versos de **La joven noche** de J.L. Borges:
"Mejor lo dijo Goethe: lo cercano se aleja.
Esas cuatro palabras cifran todo el crepúsculo."
6) ¿Será el crepúsculo otra variedad de perspectiva?
7) ¿En el espacio de **La Botella de Klein** se invierte el efecto del crepúsculo?
8) ¿Al invertirse en dicho espacio el efecto del crepúsculo, se produce el efecto del alba?
9) ¿En qué universo del discurso contextualizaría: "párpados de la neblina"?
10) Al leer la comparación: "el aedo Demódoco, ciego como Homero", ¿recordó a algún otro ciego ilustre?
11) ¿Puede agregar algo al nexo sabiduría/ceguera en relación con los siguientes versos?: "Nadie rebaje a lágrima o reproche esta declaración de la maestría de Dios, que con magnífica ironía me dio a la vez los libros y la noche." (J.L. Borges — **Poema de los Dones**)
12) ¿Qué diferencia imagina para el código poético entre "noche" y "crepúsculo"?
13) ¿Leerá el ciego alguna variedad de perspectiva?
14) ¿Qué sentido tiene para un ciego este mensaje?: "Por si mi pensamiento no me bastaba me ayudé con las manos...". ¿Estará referido al código visual o táctil?
15) Dada la comparación: "Vi la Cinta de Möbius tan patente como había visto la Botella de Klein": ¿la ubicaría en el código visual, matemático o en ambos?
16) Diremos que una expresión autorreferente es aquella en que el mensaje alude al propio sujeto. Una expresión redundante es aquella en que hay denotaciones repetidas. Según estas afirmaciones califique las siguientes citas: "...oí en mi cabeza que me estaba diciendo..." y "...me cuenta mi propia vida como si yo fuera otro".
17) ¿Es redundante decir: "sondeé con la mirada los ojos de Odiseo"?
18) Dada la expresión: "Absurdo, absurdo, absurdo", caracterícela según las siguientes alternativas: a) autorreferente, b) redundante, c) autorreferente y redundante y d) ni autorreferente ni redundante.

## Juegos de permanencia y sustitución

Los ejercicios que estamos compartiendo, ambicionan ser recreativos. En su máxima pretensión buscarían ser un *divertimento*. Ante el temor de haber perdido ese tono, ¿o de no haberlo encontrado nunca?, proponemos:

### I. *Juego paradigmático*

Observemos la siguiente definición: "Dos unidades u y u'pertenecen a un mismo paradigma si —y únicamente si— son susceptibles de reemplazarse en un sintagma". ¿Hemos definido el paradigma, el sintagma o ambos conceptos? Aplique la definición para revisar el siguiente ejemplo:

1) Los cavernícolas se pusieron a rumiar sus pesadillas.
2) Los modernos se pusieron a rumiar sus pesadillas.
3) Los cavernícolas se opusieron a rumiar sus pesadillas.
4) Los cavernícolas su pusieron a tragar sus pesadillas.
5) Los medievales se pusieron a tragar sus pesadillas.
6) Los medievales se pusieron a tragar sus evidencias. Dos soluciones:

a) "cavernícolas", "modernos" y "medievales" pertenecen al mismo paradigma.
b) "Los medievales se pusieron a tragar sus evidencias" es un ejemplo de sintagma.

— Agrupe otros componentes paradigmáticos.
— Indique otros sintagmas.
— ¿Puede seguir el juego agregando sintagma a los seis dados?
— ¿Puede proponer un nuevo juego, a partir de otros sintagmas?
— Transforme algunos de los siguientes sintagmas, aplicando el juego paradigmático:

a) "narrado desde múltiples puntos de vista"
b) "la perspectiva suele engañarnos con cómicos trucos"

### II. *Juego de énfasis*

En este juego agregamos otra nota a la caracterización del sintagma: decimos que el mismo tiene unidad de sentido. Definiremos también el punto de énfasis de un sintagma, como una parte del mismo, elegida para destacar su significación. En el ejemplo "El hombre se proyecta hacia la divinidad", se puede privilegiar "el hombre", desde una perspectiva antropocéntrica; se puede dar énfasis a la "divinidad" dentro de una concepción teocéntrica y aun se puede acentuar "se proyectaba hacia" para subrayar la tensión trascendente que une lo humano y lo divino. No es ésta una complicación teórica, sino una práctica que cumplimos diariamente como lectores.

Propuesto el siguiente sintagma: "el mar y el cielo", escojamos los tres puntos de énfasis posibles, incluida la opción por el sintagma total:

a) "el mar",
b) "el cielo" y
c) "el mar y el cielo". Asignemos, de entre las muchas significaciones imaginables, las que siguen:

a) "el mar": desafío humano, ámbito natural de Odiseo.
b) "el cielo": espacio divino, serenidad de los olímpicos.
c) "el mar y el cielo": armonía universal. ¿Le conforma esta interpretación de los puntos de énfasis elegidos? Intente dar su propia significación a cada uno de esos mismos puntos. Construya un juego análogo al anterior con los sintagmas: "plan único y total" y "lector inteligente y culto".

### III. *Juego de traslación entre códigos*

Dado un sintagma varíelo paradigmáticamente y busque el código resultante. Partimos del ejemplo: "Superficie de la tierra".

1) Superficie de la tierra (Código geográfico).
2) Superficie enterrada (Código arqueológico).
3) Superficie desterrada (Código político).
4) Superficie aterrada (Código psicológico).
5) Superficie sin tierra (Código espacial).
6) Profundidad de la tierra (Código agrario).
7) Profundidad enterrada (Código arquitectónico).

¿Cómo codificaría las siguientes variaciones?

8) Profundidad sin tierra.
9) Profundidad desterrada.
10) Profundidad aterrada. Construya un juego análogo para: "monólogo interior". Proponga otros sintagmas aptos para este tipo de variaciones.

### IV. *Juego de las bifurcaciones*

De la novela **Carmen** de Próspero Merimée, parte Georges Bizet para escribir su ópera "Carmen". De ambas obras toman elementos tres directores de cine: el español Saura, el italiano Rossi y el suizo-francés Godard, para traducir sus respectivas interpretaciones de "Carmen". Hay también un sketch humorístico del inglés Benny Hill sobre "Carmen". Se cumple aquí el paso del código literario al código operístico, al código cinematográfico y al código humorístico.

a) Busque y enumere más casos de bifurcaciones estéticas con cambio de código.
b) ¿Opina usted que la traducción de un tema, de un código a otro, amplía o reduce sus posibilidades expresivas? Anótelo.
c) ¿Tendrá un código prerrogativas sobre otros, para el tratamiento de un tema? Defina su criterio.

### V. *Juego sobre el juego*

¿Encuentra usted algún sentido, placer, novedad, molestia, en la práctica de estos juegos lingüísticos? Anótelo. ¿Se anima a inventar un juego sobre la base de las experiencias anteriores? Recuerde que las reglas las pone usted y tiene plena libertad para operar sobre el lenguaje. ¿Le parece esto demasiado fácil o demasiado difícil? Fundaméntelo.

## Antinovela y Topología

1) Rastree y anote las referencias sobre antinovela que encuentre en el cuento. ¿Son para usted suficiente explicación de "antinovela"?
2) En **Historia** Claude Simón usa la técnica del "monólogo interior" y narra procurando no completar las frases, no puntuando, omitiendo las señales de diálogo, mezclando descripciones, textos, recuerdos y reflexiones. El "héroe" vive rutinariamente, el lenguaje está desarticulado, el lector debe recomponer la trama e imaginar lo que falta, debe distinguir lo consciente de lo inconsciente y contribuye a **hacer** la novela. El trabajo de desciframiento concluye con **menudencias sin interés** de una vida vulgar, vacía y entregada a mediocre resignación.
a) ¿Ayudan estas pautas para encuadrar el cuento?
b) ¿Cómo se corresponden con las referencias sobre antinovela que usted encontró?
3) Cuando leemos: "ese antiguo arte de narrar ofrecía ya las brusquedades del arte de narrar de la novela experimental de hoy", se nos presenta una duda: ¿Será sólo un experimento antinovela...?
4) Intertextualice las anteriores pautas de Claude Simón y las dos citas siguientes: — "Suele decirse, en efecto, que toda contemplación es, de algún modo un **re-creación** (y en el caso de una **obra abierta**, es también **co-creación**). (Ricardo Maleandi — **La novela dentro de la novela**).
— "En tal sentido, pues, una obra de arte, forma completa y **cerrada** en su perfección de organismo perfectamente calibrado, es asimismo **abierta**, posibilidad de ser interpretada de mil modos diversos sin que su irreproducible singularidad resulte por ello alterada. Todo goce es así una **interpretación** y una **ejecución** puesto que en todo goce la obra revive en una perspectiva original"(Umberto Eco — **Obra abierta**).

Reflexione: a) ¿Es la antinovela una obra abierta?
b) ¿Cuál de los dos conceptos es más extenso?
c) ¿No serán dos nombres de un mismo objeto?
5) ¿Es **La Botella de Klein** un cuento abierto? ¿Recreó usted algo? 6) Robbe Grillet es uno de los críticos y creadores más conocidos de esta tendencia. Escribe **Por una nueva novela**, ensayo en que rechaza:
a) El personaje con estado civil completo, es decir íntegramente descripto. Lo que no implica la ausencia de personalidad.
b) La historia como simple enumeración de sucesos, pasiones, aventuras. Lo que no implica suprimir la continuidad de una trama, a veces bruscamente alterada por el salto temporal.
c) El compromiso con la realidad inmediata. Pues por sobre el contenido de la novela, interesa su forma externa. ¿Se cumplen estas tres condiciones en **La Botella de Klein**? Compare.
7) El mismo Robbe Grillet hace las siguientes afirmaciones: —"El verdadero escritor no tiene nada que decir. Tiene solamente una manera de decirlo. Debe crear un mundo, pero a partir de la nada, del polvo".
—"... lo que me interesa es ante toda la literatura; la forma de las novelas me parece mucho más importante que las anécdotas..."
—"Escribo para tratar de comprender porque tengo ganas de escribir".
—"...la obra debe imponerse como necesaria, pero necesaria para nada; su arquitectura carece de uso; su fuerza es una fuerza inútil".
a) ¿Le complace esta posición ante la literatura?
b) ¿Es la misma posición de escritor que asume Anderson Imbert en el cuento?
8) Según otro de los teóricos de esta tendencia, Philippe Sollers, la novela se dirige hacia una forma nueva, enormemente inteligente y ostentosamente bizantina, de crítica filosófica, para iniciados en el vocabulario de la escuela.
a) ¿Cree usted que es éste el intento de **La Botella de Klein**?
b) ¿Sería testimonio de tal postura, la siguiente cita?: "Hice una pausa. La verdad es que sentía el peso de mi propia pedantería."
9) Algunas hipótesis de la estética contemporánea permitirían preguntarse:
a) ¿Se alcanzará un arte de contar que termine con el "arte de contar"? b) ¿Será perecedera la literatura? c) ¿Se disolverá en esta crisis el lenguaje humano? y d) ¿Será concebible que se suprima la expresión estética?
— Imagine estas condiciones como posibles e intuya sus consecuencias.
— Imagine justificativos que invaliden tales argumentos.
10) Ante el halo de pesimismo que puede asediar a quien imagina la inhumación del arte, iniciemos un juego intertextual con párrafos optimistas, para que usted concluya con alguna evaluación sintética:
a) "Cualquier transformación verdadera... debe situarse necesariamente en el seno de una transformación del concepto de novela, que revoluciona lenta, pero inevitablemente, hacia una especie de poesía épica y didáctica a la vez"(Michel Butor).
b) "Cervantes ha creado para nosotros la poesía de la España del S. XVII, pero ni aquel siglo, ni aquella España eran poéticas para él" (J.L. Borges).
c) "¡Oh, qué novela, qué novela me saldría si con el ejemplo de la Topología yo continuara los juegos espaciales de la Odisea! (A.Imbert).
d) "A realidades distintas corresponden formas de narración diferentes... el mundo en que vivimos se transforma con gran rapidez. Las técnicas tradicionales del relato son ya incapaces de integrar todas las nuevas relaciones así surgidas"(Michel Butor).
e) "...para grandes velocidades, superiores a las observadas directamente por los sentidos, deja de ser exacta la mecánica newtoniana (la más evidente para la intuición) y debe ser sustituida por la einsteniana" (L. Santaló).

## Reflexiones —dos—

a) ¿Será más sensato pensar en la transformación del arte, antes que en su desaparición?
b) ¿Puede evolucionar la novela hacia la poesía?
c) ¿Encuentra intención didáctica en el cuento de Anderson Imbert?
d) ¿Convendría revisar las relaciones entre Topología y antinovela?
e) ¿Se cumplirá una relación causal estable, entre cambio de la realidad y cambio de la literatura?
f) ¿Modifica la realidad al arte, el arte a la realidad o se cumple una mutua realimentación?

## Arte y representación espacial

1) Un intento de aproximación dinámica al problema, es el de otra integrante del grupo, Nathalie Sarraute, que presenta una visión interactiva entre los códigos y los espacios cubiertos por las distintas artes. Estima que de igual modo en que la pintura cede a la fotografía el enfoque realista, la novela cede al cine

los personajes **vivos** y las historias que facilitan la evasión. Siguiendo este planteo, le ofrecemos dos alternativas, para que usted opte y fundamente: a) El cambio de percepción del espacio, se traduce por un cambio en su representación estética.
b) El cambio y la ampliación de los códigos de representación estética modifican el dominio que el hombre ejerce sobre el espacio.
2) ¿Será coherente establecer las siguientes correlaciones entre espacios geométricos y espacios literarios?: Por un lado el par geometría euclídea/novela tradicional, por el otro el par geometría topológica/antinovela.
3) ¿Será válido preguntar cuál de las dos es la verdadera geometría? Henri Poincaré, célebre matemático, sostiene que tal pregunta carece de sentido. Afirma que una geometría no es más o menos verdadera que otra, sino más o menos cómoda para ser aplicada a un cierto **mundo**. Agrega que no hay medio experimental de prueba. ¿Se podrá preguntar cuál es la verdadera literatura, si la novela o la antinovela?
4) ¿Habrá medios de prueba para decidir entre las distintas corrientes estéticas y su eficacia para traducir la realidad?
5) Luis Santaló, en la misma perspectiva científica que Poincaré, dice: "...todas las geometrías tienen igual valor. Son estructuras matemáticas distintas pero igualmente verdaderas". ¿Estará permitido correlacionar discurso matemático y discurso literario? Imagine afinidades y diferencias que compartan códigos supuestamente tan distantes.
6) La geometría euclidiana se adapta mejor a las necesidades de las ciencias experimentales y a la intuición. Para fenómenos de magnitud estelar o para el microespacio, es más apta la geometría no euclidiana. ¿Se mantendrá igual relación entre novela, antinovela y sus respectivas representaciones del espacio?
7) Subraye los verbos que permanecen en las dos citas siguientes:
a) "—Odiseo: yo he de escribir una novela que, sin romperlas, comprima, amase, contorsione y estire las formas de la Odisea" (**La Botella de Klein**).
b) "Las deformaciones continuas, es decir, el cambio de una figura geométrica en otras comprimiéndola o estirándola, pero sin romperla ni desgarrarla, son topológicamente equivalentes..." ("Topología" — Enciclopedia Durvan).
8) ¿La expresión "distorsiones del espacio"estará referida al código literario, matemático u onírico?
9) Afirma Anderson Imbert: "comprendí que no la veía más, no por estar lejos, sino porque yo, sin saber cómo, me había dejado embotellar y estaba flotando simultáneamente por los adentros y las afueras de la Botella de Klein, botella que no tiene ni afueras ni adentros". Por su parte dice Maleandi en la obra antes citada, al describir la novela contemporánea: "...trasciende la labor propia de críticos y académicos. Tal trascendencia tiene un carácter muy peculiar: no se trata de trascender "hacia afuera",...sino de trascender "hacia adentro". ¿Pueden ser entendidas metafóricamente como fuerzas centrípetas, la Botella de Klein y la antinovela? ¿Piensa usted que el hombre contemporáneo busca trascender "hacia adentro" por vía de autocontemplación?
10) La cinta de Möbius y la Botella de Klein son superficies unilaterales. ¿Tendrá superficie unilátera la antinovela?
11) ¿Será la antinovela para la literatura, lo que es la Topología para la matemática?

12) Deténgase en el fragmento de Maleandi: "Suele hablarse de **autotemática**, **autocrítica**, **autorreferencia**, **autocuestionamiento**, etc. (e incluso de **autonegación**, en el caso de la llamada **antinovela**). En todos ellos resalta, con el prefijo, la noción de reflexividad... obligan a una particular **acomodación** en la óptica del lector. Responda:
a) ¿Estima usted que tal acomodación nos moverá del rol de espectadores en que nos colocó la novela —arte— tradicional?
b) ¿Perderemos o cambiaremos la perspectiva tradicional?

## Autorreferencia

1) Dada la siguiente enumeración: "Vi Don Quijote, Tristam Shandy...Y novelas de Proust, Joyce, Mann, Gide, Kafka, Faulkner, Huxley, Beckett, Woolf, Robbe-Grillet, Cortázar...", especifique:
a) ¿Es un tipo de expresión autorreferente?
b) ¿Será una selección al azar?
c) ¿Será una línea de autores que conducen a la antinovela?
2) ¿Habrá autorreferencia en la siguiente frase?: "...no puedo imaginarme un cuento más engorroso que este que estoy contando".
3) Intertextualicemos tres fragmentos para reflexionar y anotar conclusiones:
a) "...en la creación estética autorreferida, el agente (creador) pone su intención al descubierto. Tanto más verdadera y cabal será su autorreferencia, cuanto más logre reflejar sus intenciones. También aquí puede haber, desde luego, un impulso narcisista: el creador se contempla en la obra, o contempla en ella su propia actividad creadora" (Maleandi).
b) "Mi novela —seguí— sería una novela consciente de ser novela. El espacio interior de mi narración quedaría configurado en inesperados laberintos. Una novela dentro de la cual se produce otra, y de ésta se desprende otra, y otra..." (Anderson Imbert).
c) ¿Por qué nos inquieta que Don Quijote sea lector del **Quijote**, y Hamlet, espectador de **Hamlet**? Creo haber dado en la causa: tales inversiones sugieren que si los caracteres de una ficción pueden ser lectores, espectadores, nosotros, sus lectores o espectadores, podemos ser ficticios"(Borges — **Magias parciales del Quijote**).
4) Umberto Eco, profesor de la Universidad de Bologna, incluye en su novela **El nombre de la rosa**, un per-

sonaje llamado Umberto de Bologna. Este dato lo recoge también la película filmada a partir del texto literario. ¿Puede indicar qué inter. iones observa usted en tal uso autorreferente?

5) En la película citada se visualizan laberintos en los que el hombre se pierde. Los laberintos sustentan galerías de una biblioteca, que contiene libros, que albergan un saber en el que el hombre se pierde. ¿Será esta metáfora visual un juego autorreferente? Explíquelo.

6) En el cuento de Anderson Imbert se hace mención explícita de la profesión del autor—protagonista. ¿Es este otro nivel de autorreferencia?

7) Si vio **La Rosa Púrpura del Cairo**, intertextualice la película de Woody Allen y las siguientes frases del cuento:

— "Tú saliste de un relato y te metiste en otro".

— "...de la **Odisea** salió Odiseo...".

— "Dicho lo cual Odiseo dio media vuelta y con medios pasos se metió en el libro".

8) Al cine actual le complace el juego autorreferente del **cine dentro del cine**. Recuerde algunos títulos de películas en que se muestra una actividad profesional y a la vez la autocrítica que de su propia profesión hacen quienes la ejercen. Le anticipamos algunos ejemplos: **Ensayo de Orquesta, La amante del Teniente Francés, Fanny y Alexander, Momento de decisión, El show debe seguir.**

a) ¿Será éste el viejo recurso del arte: del drama dentro del drama o del pintor que se pinta a sí mismo?

b) ¿Recuerda algún ejemplo de estos códigos expresivos?

9) En la lista que ofrecimos el cine muestra como el cine observa al **cine**, la música a la **música**, el teatro al **teatro**, la danza a la **danza**. Reflexione y responda:

a) Se orienta esta tendencia cinematográfica sustentada por el juego intercódigos, a una percepción interdisciplinaria?

b) ¿Favorece en el espectador un nuevo modo de lectura integral o lo sumerge en un vértigo abismal?

# LA BOTELLA DE KLEIN

## LA TOPOLOGIA DE LA NOVELA

**Enrique Anderson Imbert**

Yo había dejado descansar los remos y el bote seguía su impulso cuando, en el silencio de la madrugada, algo golpeó contra la quilla. Metí la mano en el mar y pesqué una botella.

¿Botella?

Botella por el vidrio y por el tamaño, no por su forma, que según lo que yo palpaba debía ser grotesca. Al principio no pude verla porque los párpados de la neblina me cegaban pero el tacto acabó por aguzarme la vista. Los ojos se hicieron tan táctiles como las manos, las manos tan evidentes como los ojos y gracias a la vislumbre del amanecer reconocí la botella: yo acababa de pescar la Botella de Klein que horas antes me había regocijado en la ilustración de un libro de matemáticas. El cuello, sin gollete, se curvaba y volvía a sumirse en la botella como si, pornográficamente, quisiera penetrar en su trasero. Absurdo. Y el trasero de la botella, a su vez, se abría penetrado desde dentro por el cuello, excepto que no había ningún adentro. Absurdo. La Botella de Klein carecía de agujero y, no obstante, enloquecida frente al espacio, se escapaba por el interior de sí misma. Absurdo.

Me incliné sobre la borda para llenar la botella de agua aunque me constaba que eso era imposible. Se me resbaló de las manos y una ola se la llevó consigo, hacia delante.

La perspectiva suele engañarnos con cómicos trucos. Una persona disminuye de estatura según la distancia a que se nos ponga. Se aleja, y ya es un pigmeo, un soldadito de plomo, una hormiga, un punto. En cambio la botella cuanto más se alejaba más se agrandaba y me reí (¿de miedo?) cuando súbito la perdí de vista: comprendí que no la veía más, no por estar lejos, sino porque yo, sin saber cómo, me había dejado embotellar y estaba flotando simultáneamente por los adentros y las afueras de la Botella de Klein, botella que no tiene ni afueras ni adentros. Absurdo, absurdo, absurdo. El absurdo que otros buscan en la mística oriental a mí me sobrevenía por una de las vías de la ciencia occidental: la matemática de la Topología.

Recogí los remos y remé sin destino. Estaba perdido. Me orientó el alba, que con su acero hirió la oscuridad y en seguida, como si hubiera reventado el corazón del mundo, una sangre sagrada coloreó el cielo y el mar. Salía el sol, y a su contraluz salió también la silueta de una isla que reproducía la Botella de Klein, más grande que la que había tenido entre mis manos, no tan vasta, sin embargo, como la que yo sabía que ahora era mi universo.

El bote encalló en la costa, salté a la arena y me paré, tenso, alerta, esperando que los ojos pudieran reconocer la alta sombra del horizonte. Me pareció primero la sombra de una cadena de montañas mochas y, segundos después, una extensa muralla. Mis ojos se iban acostumbrando y al fin distinguieron en la sombra finas líneas verticales. Ah, lo que me había parecido un macizo continuo eran los bloques contiguos pero separados de... ¡de una ciudad! Una ciudad extrañísima.

Las ciudades por las que uno ha caminado son tan multiformes como la vida: en su laberinto de calles pululan rascacielos, casuchas, catedrales, tiendas, parques, palacios... En ningún país existe una ciudad hecha con un solo elemento multiplicado al infinito, digamos, con una torre y nada más que una torre repetida como los dibujos del papel pintado que recubre una pared. Pues bien: la ciudad que yo estaba divisando si repetía la misma forma. Esa uniformidad indicaba que la habían concebido en un movimiento del espíritu, que la habían alzado siguiendo un plan único y total. Sus edificios eran un solo edificio que mientras crecía se convertía en ciudad: pólipo que acaba en madrépora, celdilla que acaba en panal. La forma que en esta extraña ciudad se repetía era la de edificios rectangulares, alongados y estrechos. Aun los más anchos no hubieran permitido que en cada piso cupiesen varias habitaciones por donde sus habitantes pudieran desplazarse. Más bien esos habitantes, no disponiendo en la isla ni de colinas ni de árboles a los que treparse, parecían haber edificado sus casas para subir y bajar por el eje de una sola escalera. ¿Qué monstruosos cuerpos rectilíneos tendrían los inquilinos para

BEST COPY AVAILABLE

sentirse cómodos al encajarse en la rigidez de tales paralepípedos? La arquitectura, aunque real, participaba del carácter irreal de las obras de arte que actúan sobre la fantasía del contemplador. En esa ciudad no había almenas ni campanarios ni cúpulas ni techos a dos aguas: todos sus remates eran planos, como bordes de libros. ¿Como bordes de libros? ¡Eran libros! Me quedé con la boca abierta ¡Lo que se me había antojado una cordillera o un murallón era un anaquel de libros gigantes!

Se me cruzó la idea de que no eran libros sino monumentos con traza de libros, erigidos en la superficie de la tierra por los hombres de una civilización subterránea, quizá subacuática, que antes de hundirse habían querido celebrar a sus dioses de papel. Aparté la idea, por desatinada. Además, justo en ese instante advertí unas huellas de pies humanos sobre la arena donde yo también iba dejando las mías. La isla no estaba desierta. Si parecía desierta era porque a esas horas la gente descansaba en esos libros gigantes.

Eran encuadernaciones con lomos sin puertas ni ventanas. Probablemente se entraría por un sótano de atrás, en el lado de los cantos y allí, como también en la cabecera, se abrirían entre las páginas rejillas y mirillas que tragaran la luz. El descubrimiento de que los edificios eran libros de verdad me alarmó. No me gusta leer alegorías: mucho menos amanecer en una de ellas. Previ que, en una ciudad-biblioteca construida con casas-libros, la inevitable lógica de las alegorías haría que sus moradores fuesen héroes novelescos. ¡Ay, mi recelo se confirmó! Era, en efecto, una ciudad-biblioteca con casas-libros; y no se trataba de primeras ediciones ni ediciones de lujo, sino de las humildes ediciones, manoseadas y trabajadas a lápiz, de las novelas que al emprender mi viaje yo había dejado en las estanterías de mi dormitorio: novelas que en esa ciudad equivalían a casas, iglesias, prostíbulos, mercados, cementerios, castillos, hospitales, circos, talleres, quintas...

Dominaban una plaza dos tomos de Homero. Me acerqué, golpée, grité. Oí el ladrido de un perro achacoso. Al rato, de la **Odisea** salió Odiseo: musculoso, ancho de espaldas, de grandes ojos negros, nariz recta, labios apretados, barba en punta y envuelto en un manto blanco que acentuaba por contraste el bronce de su tez. De pie, Odiseo era bajo, a causa de sus piernas cortas, pero calculé que, a causa de su largo tronco, en un ruedo de hombres sentados su cabeza aventajaría a todos.

Ahora, al contar mi aventura, encuentro difícil dar razón de lo que, en el momento de vivirla, acepté como posible. Cuento con palabras porque no hay otro modo de contar pero cada palabra traiciona una imagen, cada imagen traiciona un sentimiento. El sentimiento de extrañeza ante las distorsiones del espacio me había preparado para creer también posibles las violentas distorsiones en el tiempo. Odiseo, yo, frente a frente, como en una alegoría. Que yo supiera algo de él era explicable: yo había estudiado a Homero. ¿Cómo explicar que él supiera algo de mi mundo? El era un personaje legendario, yo una persona de carne y hueso, ambos separados por la lengua, por los siglos, por su profesión de guerrero y mi profesión de escritor, por las dimensiones inconmensurables del libro y la realidad... Quizá yo salté hacia él y él saltó hacia mí; quizá yo fui él y él yo; quizá los hombres permanecemos iguales a pesar de la historia y, como un aire común que penetra en todos los pulmones y oxigena la sangre, la historia penetra en las cabezas, produce inmediatamente traducciones, esto es aquello, aquello es esto, y fluye así un diálogo sin palabras. Como quiera que sea, lo cierto es que entonces Odiseo y yo nos comunicamos mejor que ahora yo con mis lectores.

Nos saludamos sin mover los labios, y sin mover los labios nos entendimos. Odiseo, que al verme no se había asombrado tanto como yo al verlo a él, sí se asombró cuando le di a entender que yo era escritor y me proponía una novela como ésa de la que él era protagonista, sólo que mi técnica sería la que los jóvenes aprendimos en la escuela del **Ulises** de James Joyce.

Tuve que explicarle. Mi explicación duró lo que un guiño pero si la hubiera desplegado en palabras habría sido intrincada y fastidiosa como ésta:

—Tú saliste de un relato y te metiste en otro: héroe borroso de la **Ilíada**, te convertiste en el héroe refulgente de la **Odisea**. Ya instalado aquí, parecería que fueron muchos los autores que siguieron tus saltos de isla en isla pues el mismo episodio está narrado desde múltiples puntos de vista. Si por el contrario el autor fue uno solo, cambió de perspectiva y tan pronto contó acciones simultáneas en lugares muy apartados entre sí como se anticipó a los acontecimientos o los evocó con miradas retrospectivas. Tus aventuras no se suceden en orden cronológico. Nos enteramos primero de los años que pasaste en la isla de la ninfa Calipso, de tu partida para Itaca y de tu naufragio en las playas de la isla de los feacios. De lo que te había ocurrido antes de que Calipso te retuviera sólo nos enteramos después, cuando Nausicaa te conduce al palacio de su padre, el rey Alcinoo...

Odiseo me puso la mano sobre el hombro. Creí que me tocaba para cerciorarse de que yo existía pero en seguida oí en mi cabeza que me estaba diciendo:

—¡Oh, Nube del Futuro!: no es la primera vez que oigo a un mortal que me cuenta mi propia vida como si yo fuera otro, como si yo necesitara que me la contasen...

—Ya sé —dije— En el palacio de Alcinoo el aedo Demódoco, ciego como Homero, sin saber que tú eras Odiseo, cantó la caída de Troya y tus propias hazañas. Hoy los novelistas se consideran muy ingeniosos cuando hacen que uno de sus personajes cobre conciencia de ser personaje de novela. Citan a Don Quijote como antecedente remoto...

—¿Don Quijote? Lo conozco. Vive por allí —y Odiseo señaló con un ademán las calles de casas-libros. Después buscó con la vista unas huellas sobre la arena pero renunció—: ¡Quién sabe cuáles son las de Don Quijote! ¡Hay tantas!

—Citan a Don Quijote —continué como si nada— pero tú fuiste el primero. Déjame seguir para probarte que en tu libro ya estaba todo...

Cuando conversamos, aun con los familiares y en las circunstancias más ordinarias, nos intranquiliza la sospecha de que ni los comprendemos ni nos comprenden. El lenguaje, por bien compartido que esté, es un nido de equívocos. Dos líneas paralelas. Una, la de las palabras, se ha hecho invisible. Queda la otra, la línea correspondiente a las imágenes suscitadas por las palabras. Estas imágenes son como ramas de árbol sacudidas por el viento, sólo que el viento no se ve y así las ramas parecen moverse por sí mismas. Odiseo y yo conversábamos y no conversábamos. Nos adivinábamos con intenciones, con gestos. Los gestos dicen a veces más que las palabras pero lo dicen al modo de la música y uno nunca está seguro de comprender y ser comprendido. Ahora que me dirijo a lectores invisibles para relatarles aquella conversación que no fue conversación —Odiseo, yo, mudos, en una isla perdida—, todo se hace increíble. Ya no sé si dije, si oí, lo que tengo que comunicar. Aquel diálogo vibraba en el aire. Las palabras que voy a escribir ¡ay! se parecerán inevitablemente a una de mis páginas de ensayista. Creo que dije a Odiseo, o pensé decirle:

—Al final de la fiesta que te ofreció Alcinoo revelas tu identidad y de viva voz nos completas tus aventuras, desde la destrucción de Troya hasta tu llegada a la isla de Calipso: aventuras con los Cíconos, Lotófagos, Cíclopes, Eolo, Lestrigones, Circe, almas del Hades, Sirenas, Escila-Caribdis, Vacas del Sol... Regresas a Itaca, te vengas de los Pretendientes, te retiras con Penélope a su alcoba y cuando ya creemos que con toda felicidad se ha cerrado el ciclo de tu vida, vuelve a abrirse porque recordamos que, según la predicción de Tiresias, debes emprender una nueva serie de viajes en busca de "aquellos hombres que nunca vieron el mar".

Creo que Odiseo me dijo, o pensó decirme:

—¡Muy bien! Ni Aristarco...

Miré los dos tomos, la **Ilíada**, la **Odisea**, en cuyos tejuelos azules lucía, muy alto en la mañana, el nombre de Homero, y sin hacer caso de la ironía exclamé:

—¡Te novelaron magistralmente, Odiseo!: con claridad, con tensas expectativas... Pero ese antiguo arte de narrar ofrecía ya las brusquedades del arte de narrar de la novela experimental de hoy. Dioses —como literatos omniscientes— intervienen en la marcha de la acción. Semidioses —como lectores perplejos— interpretan tus movimientos a su manera. Con los procedimientos de la **Odisea**, querido Odiseo, un novelista de mi siglo XX escribiría lo que está de moda: una **antinovela**. Imagínate hasta qué subversiones y disoluciones podríamos llevar los procedimientos homéricos, ricos en cábalas —veinticuatro rapsodias, una para cada letra del alfabeto griego—, en meteóricos discursos que caen como cartas inesperadas, en chácharas dialogadas y ecos cultos, en disparatadas intercalaciones, en realismos mágicos que funden costumbres ordinarias con monstruosidades y encantamientos, en análisis psicológicos, sueños, retruécanos, mitos... ¡Qué! aun **monólogos interiores** —procedimientos de última moda—, tú, Odiseo, fuiste el primero en pronunciar. En los momentos de congoja, cuando el espíritu se rompe por dentro y unas voces luchan contra otras, Homero comenzaba: "Y el héroe, gimiendo, así hablaba con su propio y magnánimo corazón." Y entonces tú seguías: *O moi ego*... ("¡Ay de mí, desdichado!"...).

Me sonrió. Traduje su sonrisa. En la muda telepatía con que conversábamos, con esa sonrisa Odiseo replicó a mis argumentos:

—Si es verdad lo que dices, tus contemporáneos leen sin leer. Leen lo que llamas **antinovelas**, pero como en tales antinovelas el significado ha quedado suspendido, en realidad no leen sino que creen estar leyendo, y mientras tanto se imaginan lo que quieren. Es como si, sin saber griego, abrieran una **Odisea** griega. Sospecho que las antinovelas deben de ser para sus lectores lo que el griego de la **Odisea** fue para los bárbaros. No veo la necesidad, pues, de que te empeñes en antinovelar la **Odisea**. Una **Odisea** a la moderna no sería la misma.

—¿Por qué no? —pensé empujando mi pensamiento hacia él— Una naranja, una moneda, un dado parecen diferentes y sin embargo son iguales en virtud de que sus superficies no se rompen con ningún agujero. Un anillo y un túnel, por diferentes que sean, se parecen en que ambos tienen un agujero solo. Con la arcilla blanda de una jarra de dos asas uno podría formar el número 8 siempre que, al deformarla y transformarla, no la desgarrásemos. Mientras conservemos sus dos agujeros el 8 tiene las dos asas de la jarra. Todo es cuestión de mantener una buena contabilidad de agujeros.

Hice una pausa. La verdad es que sentía el peso de mi propia pedantería. Una cosa es escribir un ensayo; otra, endilgárselo a un amigo. Lo normal es



BEST COPY AVAILABLE

que un monólogo discurra por un cauce de palabras y que las palabras absorban algo de lo que el monólogo acarrea; pero como entonces mi monólogo, cargado de ideas pero sin palabras, se volcaba intacto en la mente de Odiseo, éste, al recibirlo entero, debía de considerarme un pesado. Me sobrecogía el contraste entre nuestro silencio y el ruidoso oleaje del mar. Hubiera prolongado indefinidamente mi pausa pero ya que había empezado no podía dejar el negocio a medias. Pensé, pues, con fuerza para que mi pensamiento le llegara con claridad:

—Odiseo; yo he de escribir una novela que, sin romperlas, comprima, amase, contorsione y estire las formas de la **Odisea**. Tomo una cinta...

Por si mi pensamiento no bastaba me ayudé con las manos y me desprendí del cinturón:

—Tomo una cinta y ¿ves? la tuerzo con una media vuelta antes de pegar sus extremos. Ahora la cinta...

Debo decir aquí que en ese momento vi la Cinta de Möbius tan patente como había visto la Botella de Klein, iguales ambas a las ilustraciones de mi libro de matemáticas:

—Ahora la cinta tiene un solo borde, un solo lado. Pongo el dedo en la superficie interior y lo deslizo tocando siempre el mismo lado: llega un momento ¿ves? en que el dedo ya no está adentro, sino que continúa por fuera. Si la corto a todo lo largo y por el medio, tal cinta, que sólo tenía un lado, no se dividirá en dos cinturones separables, sino que crecerá en un gran cinturón con dos lados y si en vez de cortarla por el medio la corto siguiendo una línea paralela al borde, a una distancia de un tercio del ancho de la cinta, la tijera dará dos vueltas alrededor de la cinta, en un corte continuo, y saldrán, sí, dos cinturones, pero uno dentro del otro, uno con dos lados y el otro, nuevamente, con un solo lado... Y si con este último repito la operación... ¡oh!...

Dejé el ¡oh! en la boca y sondée con la mirada los ojos de Odiseo. ¿Habría comprendido esos juegos con el espacio? Sí. Yo había tardado mucho, la noche pasada, en comprender en mi libro de matemáticas el capítulo sobre Topología, pero el ingenioso Odiseo comprendió sin arrugar el ceño. Repetí —con menos fuerza— el eco del ¡oh! y proseguí:

—¡Oh, qué novela, qué novela me saldría si con el ejemplo de la Topología yo continuara los juegos espaciales de la **Odisea**!

(Perdón que me interrumpa otra vez pero necesito ser claro. Desgraciadamente la claridad de esta relación o informe o lo que sea no es la misma que la de esa isla fuera de la geografía que la de esa mañana fuera de la historia. Mi sentimiento, vago, confuso, era que ni Odiseo ni yo existíamos o que, en todo caso, yo existía pero de un modo diferente de como soy. Nos cambiábamos pensamientos virtuales, no los verbosos discursos donde ahora trato de verterlos. Esos pensamientos, breves y rápidos, estaban sincronizados con la relojería astronómica. De alguna manera inexplicable el sol, blanquecino en el alba, rojizo en la aurora, plateado después, se alzaba por detrás de las nubes saltando de una altura a otra. Desde cada posición iluminaba más y más, si bien siempre con una luz de vidrio opaco. Los instantes de la conversación que Odiseo y yo mantuvimos coincidían, pues, con puntos de la trayectoria del sol, muy espaciados entre sí. Toda la escena entre Odiseo y yo pudo haber durado unos minutos y sin embargo el sol parecía haber recorrido un arco de horas. Odiseo y yo, empapados por un resplandor gris como si estuviéramos encerrados en una botella (¿la Botella de Klein?) nos entendíamos en un tiempo entrecortado. Los sonoros ritmos de la marea se sucedían con naturalidad pero nosotros ignorábamos los intervalos. Para mayor confusión, las palabras que estoy escribiendo desfilan en un curso continuo, largo, lento y pesado: es otro tiempo el mío de ahora. Perdón. Sigo.)

—Mi novela —seguí— sería una novela consciente de ser novela. El espacio interior de mi narración quedaría configurado en inesperados laberintos. Una novela dentro de la cual se reproduce otra; y de ésta se desprende otra, y otra... Más: yo encuadraría la novela en un Diario íntimo que registrase, paso a paso, la composición de las monstruosas novelas e intranovelas y el autor del Diario íntimo, a su vez, sería un personaje que se rebela contra un autor, también personaje, y habría caprichos tipográficos; interrupciones con notas al pie; retrospecciones; anticipaciones; contrapuntos, saltos en el tiempo; desdoblamientos interiores; cambios en los puntos de vista y aun en la identidad de los personajes... Con arte combinatorio yo mostraría formas que no se alteran a pesar de la distorsión de los conjuntos porque conservan una propiedad común: la de ciertos agujeros permanentes. Los lectores vulgares entrarían en esa novela abierta como Perico por su casa, la interpretarían a su gusto y paladar, reharían lo hecho, se sentirían co-autores... Pero un lector inteligente y culto descifraría la secreta ley del juego y entonces ¡qué placer tendría ese lector al descubrir que había leído otra **Odisea**!

Odiseo, que durante mi perorata me había mirado burlonamente, sin comunicarme sus ideas, ahora, con una moción del ánimo, me transmitió mitos de metamorfosis que traduje así:

—Inaugural (¡oh Zeus!) fue el cruce de caballo y hombre en el Centauro, la de cabra, león y serpiente en la Quimera y aun la de centauros y quimeras, pero el cruce de sus nietos y bisnietos da monstruos amorfos. Inaugural (¡oh Iris!) fue la mezcla de rojos, amarillos y azules y aun la mezcla de esas mezclas, pero al final lo que sale es lodo sin color. Las fiestas con que los hombres festejan una inauguración y una clausura pueden asemejarse pero la inauguración no es una clausura. En la **Odisea** la falta de plan era energía en estado naciente, abierta a nuevas obras maestras: en la antinovela que me has descrito la aparente falta de plan disimula un astuto plan para terminar con el arte de contar.

Dicho lo cual Odiseo dio media vuelta y con medidos pasos se metió en su libro. No le reporché que abandonara el diálogo. También a mí me fatigaba mi propia lucubración y confieso que no puedo imaginarme un cuento más engorroso que éste que estoy contando.

Una vez a solas continué mi paseo por la ciudad-biblioteca, contemplando sus casas-libros, alineados en la isla como botellas de licor. Vi **Don Quijote**, **Tristram Shandy**... Y novelas de Proust, Joyce, Mann, Gide, Kafka, Faulkner, Huxley, Beckett, Woolf, Robbe-Grillet, Cortázar... A medida que recorría la playa las novelas se iban haciendo antinovelas y las antinovelas prenovelas y las prenovelas protonovelas. Algunas eran páginas sueltas para barajarlas al azar. Una, no estaba ni siquiera escrita: era una cinta magnetofónica y el arte de contar regresaba al punto de origen, a los primeros balbuceos con que los cavernícolas se pusieron a rumiar sus pesadillas. Pensé: un poco más y no habrá novela. Y, en efecto, un poco más allá comprobé que ya había dado la vuelta completa a la isla. Al toparme otra vez con la **Odisea** la saludé con alivio, volví al bote, me acosté y me dejé ir a la deriva, como en un suave y tibio lecho.

## Nota

Enrique Anderson Imbert autorizó a LECTURA Y VIDA a publicar su cuento **La botella de Klein, Topología de la novela**, conjuntamente con el trabajo de Otero, del cual sostiene que "enriquece la crítica literaria con un nuevo método".

Por razones de espacio no transcribimos la totalidad de los códigos sino solamente algunos ejemplos para orientar al lector.

# INSTRUCCIONES PARA NUESTROS AUTORES

**1.** Los trabajos deben tratar acerca de la **lectura** y **escritura** y **áreas conexas** dándose preferencia a investigaciones y exposiciones de prácticas pedagógicas.

**2.** Los trabajos deben ser inéditos. El envío de un trabajo a LECTURA Y VIDA. **Revista Latinoamericana de Lectura**, supone la obligación del autor de no someterlo simultáneamente a la consideración de otras publicaciones.

**3.** Los trabajos, que no pueden tener una extensión superior a las 18 carillas tamaño carta (incluida la bibliografía) mecanografiadas a doble espacio, deben ser enviados a la redacción de la revista **(Casilla de Correo 124, Sucursal 13, 1413 Buenos Aires, Argentina)**.

**4.** Deben ser remitidos **en original y dos copias** y estar acompañados de una nota con la dirección del autor/autores, número de teléfono, lugar de trabajo y breve reseña de su trayectoria profesional y científica.

**5.** Los responsables de la redacción de la revista se reservan el derecho de publicar o no los trabajos presentados y de determinar la oportunidad de hacerlo. Acusarán recibo de los originales, informarán a los autores la aceptación o rechazo en el momento en que se determine de acuerdo con las normas que rigen el proceso de revisión pero no mantendrán otro tipo de correspondencia ni devolverán los originales.

**6.** Los trabajos recibidos son revisados por dos miembros por lo menos del **Consejo Editorial Consultivo**. Aquellos autores que deseen permanecer en el anonimato para los informes de los consultores, deben enviar dos de las tres copias del trabajo encabezadas sólo por el título, con el nombre y los datos personales mecanografiados en hoja aparte.

**7.** Las **notas** y **llamadas** se numerarán por orden de aparición y se agruparán al final del texto.

**8.** Las **figuras** y **tablas** deben presentarse en original y numerarse correlativamente por orden de aparición en el texto. Las **ilustraciones** no deben incluirse en el cuerpo del texto, sino que irán en hoja aparte identificada con el nombre del autor en la parte superior derecha y la indicación del lugar donde deban incluirse.

**9.** Las **referencias bibliográficas** se ordenarán por orden alfabético, citando: autor, año (entre paréntesis), título del libro (subrayado), lugar de edición, editorial y año de la edición. Si se trata de artículo: autor, año, título, nombre de la publicación (subrayado), volumen y/o número de la revista (subrayado), y páginas. Cuando la obra citada es una traducción, deberá citarse en primer lugar el título original de la obra y entre paréntesis su versión en castellano o en el idioma en el que se esté citando.

**10.** Los **informes de investigación** deben respetar los apartados clásicos de Introducción, Método (sujetos, diseño, instrumentos y/o procedimientos), Resultados y Conclusiones.

**11.** La Dirección y la Redacción de la revista no se hacen responsables de las ideas y opiniones expresadas en los artículos.

**Aquellos trabajos que no cumplan con la totalidad de los requisitos enunciados no serán considerados, tampoco se enviará a los autores acuse de recibo ni se les devolverá los originales.**

# DISCURSO PEDAGOGICO: MODALIDADES DE EXPRESION DEL SISTEMA PEDAGOGICO URUGUAYO

ESTELA ACOSTA Y LARA
RUBEN M. TANI

*Los autores son profesores en el Departamento de Lingüística de la Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.*

## Introducción

En este trabajo nos proponemos aclarar el uso del término **discurso** con relación al ámbito educativo, discutir algunas clasificaciones y por último analizar aspectos concretos del **discurso pedagógico uruguayo** (DPU) mediante el cual se expresa al **sistema pedagógico uruguayo** (SPU). El SPU está conformado por una red de relaciones estructuradas piramidalmente, y esto implica aspectos que se expresan mediante la toma de roles de poder en la jerarquía (toma de decisiones) y el manejo del saber técnico. Este comportamiento se observa en los diversos estilos que modula el SPU, a saber:

a) **estilo técnico:** función referencial y metalingüística (directivas, programas...)
b) **estilo burocrático:** función conativa (resoluciones, reglamentaciones...)
c) **estilo ceremonial:** función fática (onomásticos, festejos patrios)

Nuestro análisis intenta comprender globalmente el problema y destacar que el aula no es el único ámbito de expresión del DPU, sino una suerte de **estructura superficial** del SPU. Creemos que el término **discurso pedagógico** es en sí mismo poco definido cuando no se analizan las condiciones de producción de ese discurso y sus estilos. Todo análisis que no tenga en cuenta esta situación, sea un análisis lingüístico o ideológico no tiene una sustentación epistémica relevante, y esta falta se nota a menudo en lo que llamamos **hipóstasis de la situación de aula**.

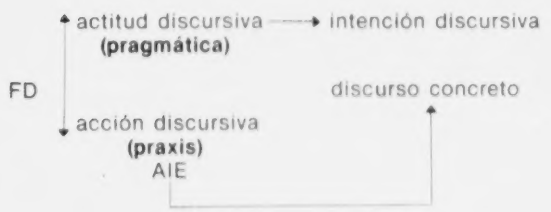


240

Es común el análisis del contenido semántico-ideológico de los textos o la interacción en el aula entre el niño y el maestro. Todo análisis lingüístico pragmático del diálogo que se modula en el aula es muy útil, pero nosotros consideramos que esta situación es solamente la superficie del sistema pedagógico de relaciones.

## Algunos conceptos básicos

Para enmarcar epistémicamente todo enfoque del discurso pedagógico, ensayaremos un esquema de relaciones que señalan los aspectos más relevantes que entran en juego y lo articulan:




Aclaremos este esquema:

1. Al considerar una producción lingüística como discurso tomamos en cuenta no sólo los sintagmas que la conforman sino también el lugar de quien la enuncia, lugar éste determinado por la posición ideológica-institucional del locutor. Es decir, tomamos en cuenta como constitutivas del sentido de lo que se dice las **condiciones de producción** de la secuencia discursiva (discurso concreto). Desde nuestra perspectiva, no existe el sujeto libre que toma elementos de la lengua y los combina para obtener el sentido que desea, sino sujetos en el sentido althusseriano, "interpelados ya-desde siempre por la ideología".

2. La producción del sentido de lo que se dice depende de la **formación discursiva** en la que ese discurso se inscribe. Esta es la que determina "lo que puede y debe ser dicho". Es la fuente de sentido de la producción lingüística, su matriz semántica subyacente. Es así que las mismas palabras pueden tener diferentes sentidos, según la práctica discursiva en la que se inscriben, según la FD de la que dependen. Una FD es una de las modalidades materiales de la ideología: "una ideología existe siempre en un aparato, y en su práctica o sus prácticas" (Althusser, 1970). Su materialidad es la de un conjunto de enunciados que se organizan con un estilo propio y se entrecruzan con otros.

3. Toda FD depende de **condiciones de producción especificas**, siendo las CP una posición dada en una coyuntura. De esta manera se articula la relación lengua-ideología. En otras palabras, la determinación de las FD se realiza "a partir de una cierta relación de fuerzas en el interior de un instrumento ideológico e inscrito en una cierta relación de clases" (Pecheux, 1969). Es en este marco que hablamos de discurso pedagógico: la práctica discursiva dependiente de la FD pedagógica, dominada por el **aparato ideológico del Estado Escuela** (en nuestro caso restringido a educación primaria).

4. La función del **aparato ideológico estatal** es, junto con la del **aparato represivo estatal**, asegurar la reproducción de las relaciones de producción social. Si bien lo que los distingue fundamentalmente es que los AIE "funcionan mediante la ideología" mientras que el ARE "funciona mediante la violencia", en ambos encontramos funcionamientos combinados de violencia e ideología. Es evidente que los factores contextuales de la enunciación y las estructuras sociales que se expresan mediante el DPU están formando un continuo discursivo que se entrecruza con el **discurso represivo**, al punto que el DPU es represivo. En el caso que nos ocupa podemos mencionar las **circulares internas** del Consejo de Educación Primaria, con clara función represiva y la acción general del **cuerpo inspectivo** frente a las distintas formas **no oficiales** de entender la actividad pedagógica.

Los aparatos de Estado tienen, a la vez, mecanismos internos que regulan su autorreproducción. En el SPU podemos señalar su estructura jerárquica piramidal y su autoalimentación técnica y burocrática. El SPU es un sistema cerrado: los integrantes de dicho sistema son interpelados y reciclados por el DPU. La formación del docente depende del SPU, y es esta autorregulación la que hace difícil toda innovación desde fuera, sean nuevas técnicas para el aprendizaje, cambio de actitudes en el aula, nuevos materiales didácticos, etc. Además, como el maestro cubre todos los roles del SPU (técnicos y burocráticos) éste presenta una homogeneidad discursiva marcada.

5. Dentro del SPU, el maestro de escuela ocupa el lugar inferior en la escala, y su discurso en situación de aula no es más que una manifestación superficial de la práctica discursiva inherente a todo el SPU que se presenta como una mezcla de los estilos que éste modula. Quizá llame más la atención la situación en el aula porque allí el DPU entra en conflicto con el interés del niño.

Consideramos que pretender dar cuenta del **discurso pedagógico** sólo a través de la situación de aula implica un recorte con el que no estamos de acuerdo, dado que desconoce las condiciones de formación de las que dependen, que son las de todo discurso producido por el SPU. El discurso del maestro en el aula es el resultado, el efecto, de todo un conjunto de discursos dirigidos a él durante su formación en el Instituto Magisterial del SPU y durante su actividad.

## Rasgos generales de los estilos

Para dar cuenta de los rasgos más generales de los distintos estilos, señalaremos en los discursos que analizamos la función lingüística predominante, la situación de los protagonistas del discurso y las estrategias discursivas más notorias. No pretendemos ser exhaustivos en lo que respecta al análisis: éste constituye sólo un esbozo, un primer acercamiento al **discurso pedagógico** desde una perspectiva discursiva. Siguiendo a Pecheux (1969) consideramos que los **protagonistas de la interacción**, los interlocutores son **lugares** que los sujetos ocupan en una cierta formación social en una coyuntura dada. En los discursos concretos, en los textos, encontramos **marcas lingüísticas** que los señalan.



BEST COPY AVAILABLE

## *Estilo técnico*

Incluimos en este grupo a los discursos cuya intención comunicativa es predominantemente la informativa. De ahí que en el nivel macroestructural la función lingüística privilegiada sea la referencial. Muestran rasgos de este estilo los **programas** de los cursos y las **directivas** de carácter técnico acerca de la enseñanza. Indicaremos los rasgos principales ejemplificando con el texto del **Programa de educación primaria para escuelas urbanas** correspondiente a primer año.

La tapa del librillo que constituye el programa indica quién ocupa el lugar del locutor: Consejo de Educación Primaria, es decir, la institución. Este sujeto colectivo se despliega en la carilla siguiente: la nómina de autoridades de la institución (presidente..., vicepresidente..., etc.). Continúa el texto de la resolución que avala el programa que presenta a continuación: fragmento de estilo burocrático dentro del técnico. Ya en el propio texto del **programa** encontramos algunas de las características del **discurso de la ley** (Charaudeau, 1983). No hay indicaciones de locutor ni alocutario (no hay marcas de la 1ª y 2ª persona). Esto es propio del comportamiento delocutivo del texto: el acto enunciativo aparece como independiente de los interlocutores, y lo dicho cobra entonces valor definicional. El planteo de los objetivos en numerales, y la disposición del cuerpo del programa en columnas tituladas "Contenidos", "Sugerencias" y "Recursos" permite reducirlo a:

| | |
|---|---|
| "Los objetivos son | promover la toma de conciencia..."<br>jerarquizar la expresión oral..."<br>desarrollar la capacidad..." |
| "Los contenidos son | expresión oral"<br>conversación espontánea"<br>cultivo de la imaginación" |

Respecto al tiempo verbal, encontramos verbos en presente y en futuro de valor absoluto, lo que otorga al texto carácter atemporal:
"El programa, por sus estructuras internas, se propone..."
"Se tenderá a que (el niño), en la totalidad de la infancia..."

Una característica interesante que observamos es que, dentro de este texto impersonal, no dirigido explícitamente a nadie, el docente está eliminado (no se lo menciona). "La labor educativa", "la educación", "el programa", "los objetivos del programa" son un hacer sobre "el niño", "el alumno"(paciente), pero el agente no está designado. Esta eliminación de la referencia a la experiencia individual puede considerarse como la estrategia tendiente a mantener el poder hegemónico de la institución.

## *Estilo burocrático*

Responden a este estilo los textos resolutivos respecto a la organización del aparato escolar en el nivel burocrático. Los productores de estos discursos son maestros: en el SPU los maestros-inspectores, al aspirar a ese cargo, deben someterse a un examen técnico y además a uno burocrático, en el que se evalúa su aptitud para la resolución de problemas administrativos (elaboración de expedientes, etc.). El predominio de la función conativa es claro: se dirigen al destinatario para comunicarle las resoluciones del organismo. El texto (por lo general **circulares**) comienza con una corta introducción que señala al destinatario desde el encabezado: "Sr. Maestro-Inspector y/o Jefe de Oficina:" y luego a través de las formas pronominales correspondientes. Sigue el texto de la resolución, entrecomillado: el locutor de la **circular** da la palabra a la **ley**. El lugar de la institución (locutor y autor en este caso) se divide: la institución comunicante y la legislante. El cuerpo de la resolución responde al género legal, con abundantes oraciones impersonales:

"Recuérdase la plena vigencia..."
"Vistos estos antecedentes... se resuelve...".

## *Estilo ceremonial*

Ejemplificaremos los rasgos más notorios de este estilo con el texto de un mensaje dirigido a los maestros y directores de escuelas por la Inspección Departamental. Decimos que la función global es fática porque estos textos son análogos a las comunicaciones que sólo pretenden mantener el contacto. Llama la atención que una carta celebratoria como ésta también sea una **circular**. Parte de la administración burocrática de la institución es "saludar al Maestro en su día". El texto se presenta como una apología del maestro, en forma definicional:

"El maestro es el ser elegido, que brinda al educando, amor, sabiduría y comprensión".

A diferencia del **programa** que comentábamos anteriormente, este texto da un lugar al maestro en el proceso educativo, pero las piezas léxicas seleccionadas varían:

"(el maestro) Es el profesional que dedica lo mejor de su vida a la formación integral de las generaciones futuras".

---

**Referencias bibliográficas**


Althusser, Louis (1970) **Ideología y aparatos ideológicos del Estado**. Notas para una investigación.

Charaudeau, Patrick (1983) **Langage et discours. Eléments de sémiolinguistique (Théorie et pratique)**. Paris: Hachette.

Pecheux, Michel (1969) Hacia el análisis automático del discurso. En Pecheux, M. y Fuchs, C. (1969-75) **Hacia el análisis automático del discurso**. Madrid: Gredos.

# NUEVAS INVESTIGACIONES SOBRE LA ADQUISICION DE LA LENGUA ESCRITA

EMILIA FERREIRO

*Este texto corresponde a la versión grabada de la intervención de Emilia Ferreiro en la sesión temática acerca de* ***Nuevas investigaciones sobre la adquisición de la lengua escrita****, con muy pocas modificaciones. Conserva, pues, el carácter de una presentación oral.*

*Héctor Leandro Oliva Robert, 4 años, alumno del Jardín Encotel, Buenos Aires*

Quiero enfatizar en estos pocos minutos el interés que revisten las investigaciones estrictamente comparativas, que, a mi modo de ver, en el caso de la adquisición de la lengua escrita, reside en la posibilidad de confrontar distintas ortografías, p.e., que difieren sobre puntos específicos y que pueden esclarecer el origen de ciertas ideas infantiles.

Por supuesto, no se trata de comparar por comparar sino de comparar con alguna hipótesis que justifique la comparación. Lo comparativo es interesan-

te en sí mismo pero puede ser folklórico, en el sentido de ser un catálogo de cosas interesantes y nada más; empieza a ser realmente relevante cuando tenemos una hipótesis específica con la cual vamos a buscar ese contraste en dos o más lenguas que no podríamos producir en una misma lengua.

El ejemplo que les quiero contar está publicado en una revista italiana que, a pesar de mis esfuerzos por encontrarla en alguna biblioteca argentina, no he podido hallar y, por lo tanto, es de difícil acceso aquí. La revista se llama **Etá evolutiva** y me voy a referir al artículo *Doppie o dopie. Comme i bambini interpretanno la dupplizacioni di lettere*, que apareció en el número 27, de junio de 1987, páginas 24 a 38. El trabajo que hicimos conjuntamente con colegas de la Universidad de Roma, con Clotilde Pontecorvo y Cristina Zucchermaglio, tenía por objeto probar una hipótesis en la cual no creíamos. No suele ser frecuente que uno se dedique a probar hipótesis en las cuales no cree pero, a veces, puede ser útil buscar si hay sustento para una hipótesis que a uno le parece muy poco plausible.

Esa hipótesis era que la exigencia de variación interna proviniera de la frecuencia de las duplicaciones de letras en la ortografía de una cierta lengua. Sabemos que en cierto momento de la evolución de la escritura, los chicos evitan repetir el mismo carácter, la misma letra en la misma escritura y dicen que eso no se puede leer o no está bien escrito; algunos exigen que todas las letras sean diferentes al escribir una palabra y otros aceptan alguna repetición, no más de una y con una condición que aparece como muy extendida: si hay repetición que no sea en la posición contigua. Si tengo que poner dos veces la misma letra, trato de no poner la repetida al lado de la precedente, p. e., si tengo que poner dos emes, mejor es que empiece con *m* y termine con *m* y no que estén al lado.

Es cierto que en el caso de la ortografía del español hay pocas letras repetidas en posición contigua; en la ortografía del español son pocas las consonantes que se pueden repetir, si las tomamos estrictamente como formas gráficas; no estoy hablando aquí de los fonemas vinculados con esos caracteres, estoy hablando sólo si los vemos como un conjunto de formas gráficas en sucesión, en ese caso podemos encontrar con bastante frecuencia una *r* que sigue a otra *r*, podemos encontrar con bastante frecuencia una *l* que sigue a otra *l*. En tanto que no es tan frecuente encontrar otras consonantes repetidas, algunas se encuentran con bajísima frecuencia, una doble *n* como en *perenne*; pero, es muy raro encontrar esas dobles enes. La presencia de más de una duplicación en una misma palabra escrita también es poco frecuente, p.e., *desarrollo*, siempre desde el punto de vista gráfico, doble *l*, doble *r*.

En italiano la situación es completamente diferente, las duplicaciones de consonantes son muy frecuentes; es muy frecuente, además, encontrar más de una duplicación en una misma palabra escrita e incluso palabras muy comunes se escriben con tres duplicaciones.

Dada esa situación tratamos de probar la siguiente hipótesis: ¿será que los chicos italianos no presentan la hipótesis de variedad interna en la segunda versión de esa hipótesis, la hipótesis restringida, es decir, no repetir la misma letra en posición contigua, no van a presentar ese tipo de construcciones porque en el ambiente los datos van en sentido contrario? La respuesta a esa pregunta fue claramente negativa.

Hicimos una segunda hipótesis: ¿serán los chicos italianos más tolerantes a la repetición de letras en posición contigua que los chicos de habla hispánica, precisamente porque registran ese dato de la escritura del ambiente?

Gracias a que yo trabajé un mes como profesora visitante en la Universidad de Roma, pudimos ponernos de acuerdo sobre un diseño experimental que probamos conjuntamente en Roma y que luego me permitió, yendo a México, recoger datos en México al mismo tiempo que los colegas italianos recogían datos en Roma y luego contrastar los resultados intentando, primero por separado, cada quien de su lado, hacer un intento de clasificación de los mismos. Luego, por suerte, hubo un congreso que nos permitió juntarnos y discutir las clasificaciones y ver si era posible dar una interpretación de conjunto.

Lo que propusimos a los chicos de cuatro a seis años fueron pares de tarjetas con nombres, como éstas:

| **Italiano** | **Castellano** |
|---|---|
| CANE/CANNE | POLO/POLLO |
| CARO/CARRO | CARO/CARRO |
| CAFE/CAFFE | CAFE/CAFFE |

donde la única variación era que una letra estaba repetida. Había en total de 10 pares de tarjetas diferentes; a veces la repetición estaba al inicio, otras al medio y otras al final; eran repeticiones de consonantes o de vocal.

Estos son sólo 3 ejemplos donde hay otros tipos de coincidencias. El primer ejemplo que en italiano aparece como *cane*, *canne* y en castellano como *polo*, *pollo*, corresponde al hecho de que la presencia o ausencia de la duplicación nos lleva a palabras de la lengua que significan cosas muy diferentes pero las dos secuencias gráficas existen efectivamente en la lengua. En otro caso también: *caro*, *carro*, simplemente que el tipo de diferencia semántica en italiano y en español son diferentes pero las dos existen. En el otro caso: *cafe*, *caffe*, con una *f* o con dos, estamos frente a una secuencia que con dos *f* en italiano es correcto y con una *f* es inexistente; en el caso del español estamos en la situación inversa: con una *f* es correcta y con dos es inexistente.

Así se sigue con una serie de contrastes. Presentábamos simultáneamente esos pares de tarjetas, cada una de esas palabras escrita en un cartoncito separado, todos los cartoncitos tenían el mismo tamaño y el mismo color y presentaban el mismo tipo de letra. Controlábamos el orden espacial de presentación de las tarjetas: cuál iba arriba o abajo, o a la derecha o a la izquierda. Al presentar a los chicos los pares se les decía: en una de esas tarjetas dice *pollo*, en cuál te parece que dice *pollo* y porqué. Así pasábamos el conjunto de los pares de tarjetas y una vez que obteníamos el conjunto de las aceptaciones y los rechazos, volvíamos sobre las tarjetas pidiéndoles que recordaran cuál habían elegido: ¿dónde me dijiste que decía *pollo*?, ¿en esta otra dirá algo o no dirá nada?, y si dice algo, ¿qué dirá?.

Muy brevemente les comento el primer resultado interesante: las categorías con las cuales podían clasificarse los datos eran las mismas para las dos lenguas, no había chicos italianos que necesitaran una categoría *ad hoc* ni chicos mejicanos que necesitaran una categoría *ad hoc*.

El segundo resultado interesante fue contrario a lo esperado, pero para comentarlo tengo que decirles un poco en qué consistían esas categorías. Por ejemplo, lo que nos parece el tipo de respuesta menos evolucionada es la de aquellos que dicen que en cualquiera de las dos dice la palabra, dice *pollo* en las dos y da igual. Esos chicos eligen a veces simplemente por razones de posición, siempre eligen la palabra que está abajo, si se presentan en vertical o la que está a la izquierda o a la derecha si están en horizontal. Esos chicos parecen indicarnos que la diferencia que nosotros presentamos, no es considerada una diferencia relevante para generar una diferencia de significado o sonora, es demasiado poca diferencia y entonces puede decir lo mismo en los dos lados.

Respuestas más interesantes son las de aquellos que sí observan y señalan la diferencia y entonces piensan que no puede decir lo mismo en los dos lados porque hay una diferencia cuantitativa, aunque no sea cualitativa, en la medida en que las mismas letras están en las dos escrituras pero hay una que está repetida y, por lo tanto, hay una letra más. Algunos chicos buscan dar cuenta de esa diferencia quedándose en la palabra original, entonces si en una dice *pollo* en la otra puede decir *pollito*, buscando un diminutivo o un aumentativo. Otros buscan por el lado de proximidad semántica, p.e., si en una dice *pollo* en la otra puede decir *huevo*. Si en una dice *carro* —en Méjico carro significa auto— en la otra puede decir *rueda* y así siguiendo con una serie de proximidades semánticas.

Hubo chicos que sistemáticamente rechazaron las escrituras donde había una duplicación y lo dijeron claramente, no solamente porque no elegían ésas sino porque, cuando les preguntábamos en la segunda vuelta si ahí decía algo, decían claramente: "ahí no dice nada porque está mal escrito". Esos chicos eran mejicanos e italianos, el problema es que había más italianos que mejicanos que rechazaban explícitamente las escrituras con duplicaciones de letras, esas que son tan frecuentes en la escritura del italiano.

Se expresaban, por ejemplo así: Francesca rechaza *gomma*, diciendo "hanno sbagliato a mettere questa *emme*", " è sbagliato, ce ne vuole una sola". Francesco, de 6 años, frente a las tarjetas que tienen duplicación dice: "è più lungo ma non vuol dire niente". Después de pasar por todas las tarjetas, frente a la escritura de *attaccapanni* (perchero), Francesco dice: "ci sono troppe sillabe, troppe parole, non può andare, così non vuol dire niente". Este es un rechazo muy rotundo.

Estas son las sorpresas que uno puede tener a veces haciendo estudios comparativos y probando hipótesis en las cuales no se cree. Obviamente el pensar que el requisito de variación interna proviene directamente de la lectura de los datos de la experiencia sería de un empirismo ingenuo; sin embargo, honestamente pensábamos que los chicos italianos iban a ser más tolerantes, precisamente porque la construcción de la escritura en el chico no es un proceso puramente endógeno ni podría llegar a serlo sino que es un proceso que toma muy cuidadosamente en cuenta los datos de la experiencia, pero esa selectividad frente al dato es también una de las maneras de trabajar con el dato. Cuando uno se pregunta quiénes son los que rechazan tan fuertemente las escrituras dobles, la respuesta es la siguiente: son chicos que no tienen las escrituras menos evolucionadas, son chicos con escrituras bastante evolucionadas, en su mayoría con producciones silábicas, silábico-alfabéticas o ya alfabéticas. Parecerían sentir en ese momento muy fuertemente el malestar frente a esas dobles letras. No es nada que aparezca en los más pequeños en términos de la evolución. Los dejo con la inquietud de saber cómo se puede explicar este tipo de datos; simplemente señalo que, a veces, es útil probar una hipótesis en la cual uno no cree, puede haber sorpresas.

Es utilísimo hacer estudios comparativos, hay cada vez mejores condiciones para hacer estos estudios y solamente a partir de ellos podemos por lo menos descartar hipótesis interpretativas y a veces fundamentar adecuadamente algunas otras. Este trabajo nos sirvió, entre otras cosas, para poder decir que esa hipótesis de variedad interna no está relacionada con la frecuencia de las duplicaciones de letras en el medio ambiente que rodea al chico.

# ABRIR LA ESCUELA AL MUNDO

ROXANA MORDUCHOWICS

*Directora para la Argentina del programa El diario en la Escuela. Consultora de OEI y Orealc (Unesco) para el mismo programa.*

Daniel tiene once años. Cursa sexto grado en una escuela primaria de Buenos Aires. Liliana, su maestra de Lengua, está preocupada. En las horas de lectura, Daniel está como ausente. No presta atención, dibuja o se distrae. "Si sigue así —asegura Liliana— terminará el año sin saber leer...".

Lo que, sin embargo, Liliana ignora es que cuando regresa de la escuela, Daniel busca el diario en su casa y rastrea en sus páginas todas las notas sobre fútbol de la sección deportiva. Daniel lee especialmente las noticias sobre su equipo preferido, sigue sus pasos y conoce perfectamente bien el estado de cada uno de sus jugadores.

Daniel lee el diario en su casa, pero rechaza el libro de texto que le propone su maestra en la escuela. Y, él no es el único.

Jorge, maestro de matemática de quinto grado, no sabe ya cómo hacer para que su alumna Susana se integre a la clase. Jorge no logra siquiera que su alumna hojee el libro de matemática o resuelva los problemas más simples. "Se aburre —dice Jorge— porque no le gustan los números ni la matemática".

Sin embargo, en su casa, Susana revisa todos los avisos del diario. Compara las ofertas y selecciona las más baratas para las compras de su familia. Suma, resta, multiplica y divide. Las matemáticas son, en ese momento, un "juego divertido" —explica la niña.

"Es evidente que el número de personas que lee periódicos de una forma sistemática es mayor que el número de las que leen libros, aunque la mayoría de



246

nosotros aprendimos a leer a través de este último medio. Si el objetivo de nuestra enseñanza es formar niños que sepan leer, en este caso, cualquier material didáctico puede servirnos. Si nuestra principal preocupación es formar lectores que lean de verdad, en este caso, el material sí adquiere significación" (Cheyney, 1982).

El diario es una fuente de información. Daniel y Susana recorrieron sus páginas precisamente en busca de datos que no encontraron en el aula. Necesitaban información sobre aspectos de su vida cotidiana que no aparecerían en el libro de texto. Los niños leyeron el diario, porque encontraron en él un material con información útil, socialmente significativa.

La educación permanente no acepta el monopolio de la enseñanza por parte de la escuela y debe promover la utilización de todas las instancias que participan en el proceso educativo (Fuenzalida, 1984).

**La incorporación del diario en la enseñanza, puede abrir la escuela a la vida, al presente, al mundo cotidiano y próximo del alumno.**

Pero el diario, no es una enciclopedia y, por lo tanto, no implica la abolición del libro de texto, ni de cualquier otra fuente de información. El diario y el manual no rivalizan entre sí. Se integran.

Un grupo que no está esclavizado por el libro de texto, se enriquece en sus estrategias de búsqueda y contraste de la información. Porque el acceso a la información se realiza a través de diversos caminos, nunca excluyentes, sino complementarios.

"El problema no es sólo hacer libros de texto mejores. El problema es proporcionar a chicos y maestros, material tan rico, con tal apertura a la realidad, que el proceso de adquisición de conocimientos verdaderamente útiles, se dé a través de una libre exploración del mundo, de la lectura de los diarios, de los libros de aventuras, de las historietas, de los afiches publicitarios y de los balances de la vida cotidiana proporcionados por los mismos alumnos" (Eco).

Si los estudiantes analizan en la clase el sistema electoral y los poderes públicos, el seguimiento de una campaña política o las sesiones del Congreso Nacional a través del diario, actualizarán la información básica y teórica que brinda el libro de texto. El diario habrá construido así, un puente entre la escuela y la realidad.

## Dos objetivos

La incorporación del diario en la clase tiene dos objetivos básicos. El primero, ya lo hemos consignado, es **introducir la actualidad en el aula y abrir la escuela a la realidad cotidiana**.

El segundo, no menos importante, es **iniciar a los alumnos en un abordaje reflexivo y crítico del medio**. Comprender un texto informativo es mucho más que decodificar literalmente sus mensajes. Significa, partir de él para formularse nuevos interrogantes, que requieran un abordaje completo del diario y, contraste con otras fuentes de información, entre las que deberá figurar la misma calle.

De estas afirmaciones se desprenden entonces dos grandes posibilidades para la utilización del diario en la escuela:

1. como objeto de estudio en sí mismo, para la formación de un lector reflexivo y crítico;
2. como recurso didáctico, auxiliar del libro de texto, para enseñar con el diario matemáticas, lengua, ciencias sociales y naturales, vinculando los contenidos curriculares con la realidad cotidiana.

Ambas modalidades son complementarias y no excluyentes. Se trata de que el docente oriente al alumno hacia una lectura crítica del diario y, simultáneamente, actualice el programa escolar. Ambos objetivos juntos, integrados.

Sin embargo, la mera incorporación del diario en la clase, no garantiza un abordaje crítico de sus informaciones, ni la introducción de la actualidad en la escuela.

Mónica es maestra de Lengua de sexto grado. Utiliza el diario con frecuencia para enseñar gramática. En un encuentro con colegas de la zona, comentó su última experiencia con el diario: "...le pedí a los alumnos que al día siguiente trajeran una nota que les hubiera interesado. Debían recortarla y comentarla en clase para todos...". Lo cierto es que al día siguiente, no todos los alumnos habían elegido la nota de mayor interés, sino la más breve, la más fácil de recordar y exponer en clase. Esta fue, para Mónica, la primera frustración del trabajo.

Pero la segunda, fue aún más grave. Entre todos los alumnos, Diana había llevado a la clase una nota realmente interesante sobre el consumo de drogas en la comunidad. Tal como se lo había solicitado su maestra, Diana extrajo la nota del diario y la recortó. Al día siguiente la niña llevó su nota a la clase. Sin quererlo, la consigna de la maestra había conducido a los alumnos a fragmentar la información. Recortar la noticia, extraerla del diario, significaba, de alguna manera, **descontextualizarla**.

Aun cuando los alumnos leyeran y trabajaran la nota de drogadicción, ¿podrían descubrir la prioridad que el diario le asignó a esta información? ¿Cómo sabrían en qué página fue publicada? ¿Apareció en la primera plana? ¿En la sección policial o política? ¿Con qué otras notas compartió la página? ¿Se relaciona esta información con alguna otra del diario? ¿Qué dice el editorial del día? ¿Alguna tira cómica hace referencia al tema?

Los alumnos no podían reconocer la cobertura que el diario le otorgó a esta información. Precisamente porque lo único que trabajaron fue la información. Recortada. Fragmentada. Descontextualizada.

La realidad cotidiana se presenta como un todo: política, economía, deportes y cultura entremezcladas. Igual que en el diario. La actualidad se refleja en las diferentes secciones del periódico, pero sus páginas se

relacionan entre sí. Por eso, es posible vincular una nota económica con una policial o una internacional con una deportiva.

Para iniciar a los alumnos en una lectura crítica del medio, será necesario utilizar **todo** el diario. De lo contrario, al término del año, los alumnos se habrán familiarizado con recortes periodísticos, pero difícilmente sabrán reconocer las diferencias entre los diarios de la ciudad o entender por qué varía el tratamiento entre una nota y otra, según el periódico.

Cuando Mónica repitió esta actividad, dos meses más tarde, llevó su diario a la clase. Lo hojearon entre todos, eligieron juntos la nota que iban a trabajar. La contextualizaron, analizaron su ubicación y la prioridad que le había otorgado el diario y sólo después de ello, cuando los alumnos tenían una visión global de la nota en el marco del diario, la recortaron e investigaron sobre ella.

El recorte periodístico, esta vez, había sido punto de llegada. Y no de partida.

## Una fuente de información

"Subrayen todos los verbos que encuentren en la primera plana y los sustantivos de la página tres" —fue la indicación de José, mientras le entregaba un diario a cada uno de sus alumnos de quinto grado.

José no había recortado ninguna nota en especial. Más aún, trabajaba con dos páginas diferentes. Sin embargo, ninguno de los objetivos propuestos para la utilización del diario se cumplía. Las consignas del docente nada tenían que ver con el acercamiento crítico al diario, ni con la incorporación de la actualidad en la clase.

Más aún, en verdad José no necesitaba recurrir al diario para desarrollar la actividad. Cualquier texto, revista especializada e incluso el mismo manual, podía servir para buscar verbos o sustantivos. Al utilizarlo como mero recurso didáctico, José olvidó que el diario es, primero, **fuente de información**. Para buscar verbos, los niños no tenían que prestar atención al contenido de las informaciones, sólo detectar palabras.

José no utilizó del periódico aquello que le es propio, que hace que un diario **sea** tal: la actualidad.

Pero tampoco, orientó a sus alumnos hacia una lectura crítica del medio. Los alumnos no conocerán mejor el diario que utilizan por averiguar el número de sustantivos que utilizan los periodistas en la primera plana o en la página tres. La actividad propuesta, en suma, no orienta al alumno hacia una mejor comprensión de su realidad cotidiana, ni busca una familiarización del lector con los diarios de la ciudad.

Sólo si el docente utiliza la **información**, la **actualidad** que se presente en cada página y la contextualiza en el marco de **todo** el diario; sólo si el docente actúa como inventor de problemas relacionados con la propia experiencia del alumno, el diario representará un valioso aporte para la enseñanza de las áreas curriculares.

La experiencia de Jaime ilustra estas afirmaciones. "Hace un tiempo —contó el docente en una jornada de trabajo— les dije a mis alumnos: busquen entre los avisos clasificados del diario, un trabajo que les gustaría tener cuando sean grandes. Averigüen el salario mensual que se les ofrece. Busquen luego el alquiler de un departamento de dos ambientes. Indiquen el porcentaje del sueldo que deberán gastar cada mes para pagar el alquiler de la vivienda".

El primer objetivo del docente era enseñar porcentajes en matemáticas. Encontró en el diario un recurso didáctivo válido para el área. Pero, simultáneamente, una parte importante de la realidad cotidiana se había instalado entre las paredes del aula, para convertirse en discusión entre los alumnos.

Los niños debatieron acerca de un tema que vivían cotidianamente en la calle, el barrio, la familia y la escuela, en base a una información del diario (salarios y costo de vida) que no encontrarían en el libro de texto.

El diario, como fuente de información, había sido también un recurso didáctico para las áreas curriculares.

## Recorrer todas las páginas

En otra ocasión, Jaime quiso que sus alumnos no trabajaran sobre una sección en especial, o una nota en particular, sino que tuvieran que hojear **todo** el diario, para comenzar a descubrirlo y conocerlo.

Por eso, diseñó algunas actividades simples que respondieran a tal objetivo (Secretaría de Educación, 1986).

—Supongamos que sos nuevo en la ciudad. Buscá en todas las secciones, avisos, artículos y notas que te resultan útiles para ubicarte, conseguir trabajo, vivienda, etc. Consigná la sección en la que encontraste la información.

—Buscá notas que ejemplifican cada una de las siguientes funciones del diario: el diario informa, el diario entretiene, el diario educa, el diario persuade, el diario presta ayuda. Explicá tu selección.

—Enumerá los diferentes tipos de impuestos que encuentres en el diario. Discutí con tus compañeros acerca de los servicios que el Estado brinda a partir de su recaudación. ¿Cómo aconsejarías usar dichos aportes?

—Identificá notas que se refieren o tengan relación con diferentes artículos de nuestra Constitución. Buscá en el texto constitucional dicho artículo. Evaluá si éste ha sido correctamente interpretado.

Estas actividades fueron diseñadas por el docente para orientar a los alumnos hacia un primer acercamiento al diario. Son consignas simples, pero todas ellas requieren que el alumno recorra las distintas páginas del periódico. De esta manera, comenzará a identificar dónde ubica el diario determinadas informaciones y qué prioridad le da a cada una de ellas.

Este será sólo un primer paso, hacia una complejidad superior.

## Múltiples perspectivas

La actividad con el diario, como ya dijimos, debe contribuir a que el alumno comprenda mejor la realidad. Cada noticia es un puente entre los contenidos del curriculum, el libro de texto y la actualidad. Leer una nota acerca del consumo de drogas en la comunidad ayuda al alumno a comprender mejor este fenómeno y a descubrir qué prioridad le dan los medios de comunicación (el diario, en este caso) al tema.

Sin embargo, leer la noticia no es suficiente. Para comprender el alcance y la dimensión de una información, los alumnos necesitan contrastarla, con la mayor cantidad de fuentes de información posibles.

**La actividad con el diario requiere de una tarea de contraste y de investigación. Sólo contrastando, confrontando, comparando diversas fuentes, los alumnos adquirirán una visión completa del tema, desde múltiples perspectivas.**

La lectura de una noticia puede ser el punto de partida. Siempre y cuando se desarrolle, a partir de ella, un trabajo de investigación, utilizando el mayor número de fuentes posibles.

Por eso, en una segunda etapa, Jaime complejizó aquellas consignas simples que le habían sido útiles para promover un acercamiento inicial de los alumnos al diario.

Cuando los alumnos de Jaime leyeron la noticia sobre el consumo de drogas en la comunidad, quisieron completar la información. Salieron a la calle y encuestaron a los vecinos para verificar la importancia que el tema tenía en la población; entrevistaron a funcionarios gubernamentales para conocer si existían medidas de prevención; visitaron un centro de rehabilitación social para dialogar con sus autoridades y algunos pacientes; revelaron en libros y revistas información teórica sobre el tema y comprobaron el tratamiento que recibe la drogadicción en los medios de comunicación (radio, televisión y diarios).

Hacer una encuesta, entrevistar al barrio, reportear a especialistas, rastrear en libros y otros medios de comunicación, forma parte de la lectura de la información. Los alumnos necesitan confrontar la noticia del diario con otras fuentes para reconocer diferentes visiones sobre un mismo tema y aprender a formar **su propia opinión** al respecto.

"A partir de este acercamiento a la realidad, el niño va formándose una visión del mundo que le rodea, va creando y exponiendo sus opiniones de lo que pasa, va definiéndose y tomando postura ante hechos que ocurren a su alrededor. Estas situaciones de aprendizaje crean en el grupo un clima de intercambio de información y de discusión, que difícilmente podemos encontrar en otro tipo de actividades. Este intercambio posibilita una gran interacción de conocimientos... y el papel de informador recaerá en un niño y otro" (Teberosky, 1987).


14º CONGRESO MUNDIAL DE LECTURA

JOMTIEN
TAILANDIA

27 - 30 de Julio de 1992

ira

800 Barksdale Road,
P.O. Box 8139
Newark - Delaware 19714
USA

Este es, precisamente, uno de los principios del **periodismo escolar**. Los niños, observan, seleccionan un aspecto de la realidad que les interesa y afecta directamente, investigan y **producen su propio mensaje**.

## Los chicos "hacen periodismo"

"Hay que capacitar al niño para que sea receptor crítico de los mensajes. Y no sólo para que decodifique lúcidamente estos mensajes, sino para producirlos. El niño, el adulto, deberá ser un individuo que además de consumir y recibir racionalmente la información propiciada por los medios, ha de ser capaz de producir información... preparar al individuo, en suma, para ser lector inteligente de mensajes y productor reflexivo de los mismos" (Gubern, 1988).

Ser receptor es estar listo para el retorno, para el ida y vuelta, para convertirse en emisor. Aprender a leer un mensaje supone también aprender a escribir otro: recrear la información inicialmente recibida y producir una nueva, que integre la original y la propia.

La investigación que el alumno desarrolló a partir de una noticia del diario, debe completarse con su propia visión sobre el tema. El alumno debe sentir que la información que leyó en el periódico, enriquecida por una variada consulta a diferentes fuentes, servirá como material para elaborar su propio juicio.

Un juicio que compartirá con otros lectores: niños de la escuela, maestros, vecinos, la comunidad. Por eso, **el diario mural o la revista escolar** son, casi necesariamente, el paso final de esta actividad, que se inició con un alumno lector y terminó con el mismo alumno, como emisor.

La producción, el periodismo escolar, da la posibilidad de que los alumnos se conviertan también ellos en emisores. Los alumnos leen el diario local y escriben el suyo propio en la pared del aula o en las páginas del colegio.

Cuando los alumnos de Jaime concluyeron la investigación, ordenaron la información reunida y comenzaron el diseño de su diario mural. Ubicaron en él notas, artículos, ilustraciones, alguna fotografía y su editorial sobre el tema. Finalmente lo exhibieron en la pared de la entrada de la escuela. Compartieron su producción con los grados restantes del colegio.

La lectura del diario había sido el punto de partida. Pero no el de llegada. Los alumnos aprendieron a ser receptores activos, emisores que también **tenían algo para decir y compartir con otros**.

Esto es precisamente, periodismo escolar: producir mensajes, basados en la propia realidad del alumno, que serán compartidos con otros niños y aun con la misma comunidad.

Un alumno que aprende a producir sus propios mensajes y a armar un diario mural, aprende también a leer otros mensajes, ya no producidos por él, cuando los encuentra en una página impresa o en la pantalla de televisión.

Por eso, cuando un niño de sexto grado terminó de armar, junto con sus compañeros, el diario mural del grado, expresó sorprendido: "Ahora ya sé cómo arman un diario los periodistas. Buscan mucha información sobre un tema, hacen las notas, después eligen de todo lo que reunieron, qué van a publicar y deciden dónde van a poner cada nota, según la importancia que le quieran dar. Igual que lo que hicimos nosotros".

El periodismo escolar y el diario en la escuela: leer una noticia y hacer una nota, son dos caras de la misma moneda. Los alumnos aprenden a ser lectores críticos de los medios de comunicación y productores reflexivos de sus propios mensajes.

**Nota**

Este artículo está basado en la experiencia de la autora en el área de Periodismo Escolar y la dirección del programa El diario en la escuela de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Buenos Aires, Argentina, desde 1984.

---

**Referencias bibliográficas**


Cheyney, Arnold (1982) **La enseñanza de la lectura por el periódico**. Madrid: Cincel-Kapelusz.

Eco, Umberto (1974) **Verdades que mienten**. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.

Fuenzalida, Valerio (1984) **Televisión, padres e hijos**. Santiago de Chile: Ediciones Paulinas, CENECA.

Gubern, Román (1988) Reportaje. En F. J. Rodas Salinas y R. Beltrán de Tena, **Información y comunicación**. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.

Secretaría de Educación, Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires (1986) **Guía de actividades. El diario en la escuela**. Buenos Aires.

Teberosky, Ana (1987) Una experiencia pedagógica: ¿Qué pasa? **Lectura y Vida**, 8, 3. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.

# LIBROS RECOMENDADOS para niños y adolescentes

**Los textos han sido seleccionados por MARIA LUISA CRESTA DE LEGUIZAMON respetando la pluralidad temática como un principio regidor en la literatura infantil. La agrupación por edades responde a fines prácticos y no pretende fijar límites taxativos.**

### De 5 a 8 años

CAMPOS, María Luisa de Luján. **Carozo hermoso.** Ilustraciones de Roberto Broullon. Buenos Aires: Plus Ultra, Colección Serie para escuchar y para hablar, 1987, 45 págs. (cuentos)

CARROLL, Lewis. **Alicia para los pequeños.** Traducción de Agustín Cuevas. Ilustraciones de Tenniel. Buenos Aires: Alfaguara-Santillana, Colección Plan Lector, 1990, 66 págs. (novela)

DAROQUI, Julia. **Los cuatro pollitos que perdieron su voz**. Ilustraciones de Raúl Stevano. Buenos Aires: Sigmar, 1977, s/n (cuento)

LANZ, Irene G. de. **El parguito rosado**. Ilustraciones de Gabriel Fernández Ledesma. México: ACASIM, 1962, 28 págs. (cuento)

### De 7 a 10 años

ALONSO, Fernando. **El hombrecillo de papel**. Valladolid: Miñón, 1978, 32 págs. (cuento)

DA ROSA, Julio C. **Buscabichos**. Ilustraciones de Mario Spallanzam. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, Colección Hornero, 1970, 71 págs. (cuentos)

MONTES, Graciela. **Amadeo y otra gente extraordinaria**. Ilustraciones de Oscar Rojas. Buenos Aires: Libros del Quirquincho, Serie Blanca, 1990, 43 págs. (cuentos)

SCHVARTZMAN, Julio. **Cuento del Quirquincho**. Ilustraciones de Delia Contarbio. Buenos Aires: Ediciones Culturales Argentinas. Secretaría de Cultura de la Nación y Centro Editor de América Latina, Colección Cuentos de mi país, 1990, 58 págs. (cuentos folklóricos)

### De 9 a 12 años

DEL SOLAR, Hernán. **Memorias de una sirena**. Ilustraciones de Paulina Monckeberg. Santiago de Chile: Andrés Bello, 1986, 69 págs. (novela)

LEVRERO, Mario. **El sótano**. Ilustraciones de Sergio Kern. Buenos Aires: Puntosur, Colección narrativa para chicos grandes, 1988, 56 págs. (novela)

LOPEZ, Rafael Horacio. **Canción de los que no están**. Córdoba, Argentina: Programa Centro Editor y Distribuidor de la provincia de Córdoba, 1988, 55 págs. (poesías)

MUR, Manuela. **Quintín o Memorias de un gorrión**. Ilustraciones de Norah Borges. Buenos Aires: Magisterio del Río de La Plata, Colección Lumen, 1986, 91 págs. (relato novelado)

### De 11 a 14 años

BARRERA VALVERDE, Alfonso. **El país de Manuelito**. Quito: El Conejo-Grijalbo, Colección Guagua-Mundo, 1990, 174 págs. (novela)

BRADBURY, Ray. **El árbol de las brujas.** Traducción de Matilde Horne. Buenos Aires: Minotauro, Colección Otros mundos, 1972, 140 págs. (novela)

DEFOE, Daniel. **Historia de piratas**. Traducción de Francisco Torres Oliver. Barcelona: Bruguera, Colección Libroamigo, 1981, 344 págs. (cuentos)

MACHADO, Antonio. **Qué fácil es volar**. Selección y notas de Laura Roldán. Buenos Aires: Colihue, Colección Libros del malabarista, 1990, 68 págs. (poesías)

### Adolescentes

COLETTI, Juan. **El jardín de las flores invisibles**. Buenos Aires: Emecé, 1979, 215 págs. (cuentos de ciencia ficción)

GOLDINO, William: **El señor de las moscas**. Traducción de Carmen Vergara. Madrid: Alianza, 1985, 236 págs. (novela)

GRIPE, María. **El abrigo verde**. Traducción de Pedro Barbadillo. Madrid: S.M., Colección Gran Angular, 1988, 181 págs. (novela)

SHUA, Ana María. **La fábrica del terror**. Ilustraciones de Jorge Sanzol. Buenos Aires: Sudamericana, 1990, 114 págs. (cuentos de terror)



252

BEST COPY AVAILABLE

# LIBROS Y REVISTAS

## PARA DARLE SENTIDO A LA LECTURA

*Frank Smith*
*Aprendizaje Visor*
*Madrid, España, 1990*
*220 págs.*

Esta traducción realizada por Jaime Collyer para la colección **Aprendizaje** permite a los educadores e investigadores hablantes de español tomar contacto con una de las obras más claras y explicativas —a nuestro entender— de la teoría psicolingüística de Frank Smith, cuya primera edición publicada en 1978, ejerció una notable influencia en los estudios de la década del 80 acerca de los procesos de comprensión de la lectura, con énfasis en los aspectos no visuales del leer.

**Reading**, tal es el título del original inglés, opone a la **enseñanza programática,** que supone que la lectura se reduce a una serie de habilidades susceptibles de ser desarrolladas en secuencias rigurosamente pautadas, distintas actividades de **aprendizaje** que toman en cuenta el hecho de que los niños llegan a convertirse en lectores "cuando se hallan comprometidos con situaciones en las que el lenguaje escrito es utilizado con sentido".

La traducción a la cual nos estamos refiriendo corresponde a la segunda edición de **Reading**. En ella Smith introduce los aportes de investigaciones recientes que corroboran algunos de los aspectos más relevantes de su enfoque y añade los resultados de las pesquisas sobre alfabetización precoz para ampliar el tema del aprendizaje de la lectura y un capítulo referido al desafío que implica el uso de la computadora para enseñar a leer.

Nos interesa transcribir algunos párrafos que consideramos ilustrativos de la posición de Smith acerca de la lectura en la escuela y del rol del maestro en la formación de lectores, posición que obviamente ha recogido tantos comentarios aprobatorios como críticas acerbas en la medida en que se introducen en una polémica que, muchas veces, llega a ser estéril cuando queda acotada dentro de los límites de la dupla enseñanza/aprendizaje concebidos como términos antinómicos.

"Debido en parte a que la lectura es un fenómeno complejo, pero ante todo, creo yo, por la tendencia general a considerarla un problema educativo apremiante, las prioridades en la mayoría de las investigaciones realizadas en torno a la lectura suelen recaer sobre lo que es necesario hacer para mejorar la enseñanza de ella, más que en entender el proceso en primera instancia.

"Existen ciertos métodos para enseñar a leer, la mayoría de ellos consistentes en ligeras variaciones de unos cuantos contenidos tradicionales, y se han llevado a cabo literalmente, decenas de miles de investigaciones para comparar un método, procedimiento o colección de materiales con los demás. Y de estas decenas de miles de estudios ha surgido apenas **una** conclusión que podemos considerar irrefutable: **todos los métodos de enseñanza de la lectura permiten alcanzar algún resultado, con algunos niños, algunas veces**.

"Toda esta investigación acumulada parece probarnos tan solo una cosa: que los niños son increíblemente flexibles y adaptables. Parece ser, de hecho, que aprenden a leer **a pesar** del método de enseñanza que se emplee.

"Desafortunadamente, aunque todo método de enseñanza de la lectura parece conseguir algún resultado, con ciertos niños, ningún método los alcanza con todos los niños... Lo que el profesor necesita es entender

cabalmente las posibilidades y costos particulares (para el niño) que los diferentes métodos y materiales representan, entender a cada niño en particular y lo que cada uno considera difícil o fácil, a la vez que entender el fenómeno de la lectura y cómo aprenden a leer los niños.

"El 'enfoque sistémico' implica descomponer la lectura en sus 'destrezas componentes'... esta práctica de 'descomponer la lectura' dificulta el aprendizaje porque le resta sentido a aquello que debiera tenerlo. Para aprender a leer, es preciso ayudar a los niños a leer. Es algo tan simple y tan complejo como eso.

"Dos requerimientos básicos de este aprendizaje son la disponibilidad de materiales interesantes, que tengan sentido para el alumno, y de un lector con experiencia y comprensivo que haga las veces de guía.

"... hay una razón por la que una confianza ciega en los métodos o los materiales disponibles no llegará a solucionar los problemas de la enseñanza de la lectura... Esa razón es que **no se puede enseñar a leer a los niños**. La responsabilidad del maestro no radica en enseñar a los niños a leer sino en posibilitarles que aprendan a leer. Y eso es distinto. Lo que pretendo demostrar es que las auténticas habilidades de lectura, las que permitieron que usted y yo leamos ahora, no son habilidades que la escuela enseñe dentro de su programa, ni que pueda enseñar alguna vez. Adquirimos tales habilidades únicamente practicando la lectura.

"...no hay nada propio y exclusivo de la lectura desde el punto de vista fisiológico, visual o lingüístico... tampoco el aprendizaje de la lectura detenta cualidades únicas, ni requiere de ninguna destreza singular, exótica o asociada a formas de aprendizaje especialmente costosas. El hecho de aprender a leer no supone, por parte de los niños, la puesta en juego de ninguna habilidad del aprendizaje que no hayan ejercitado ya previamente para captar el lenguaje hablado en su hogar u otorgar algún sentido al universo visual que los envuelve.

"Los niños que fracasen en esta forma de aprendizaje serán los que no quieran leer, los que no le encuentren sentido y los que consideren demasiado elevado el precio de aprender a leer."

"Es ciertamente imposible enseñar a leer, pero los profesores y otros adultos juegan sin la menor duda un papel crítico y detentan gran responsabilidad en hacer posible el aprendizaje de la lectura."

A lo largo de esta obra, Smith se refiere al tema de la visión para intentar demostrar que la habilidad de leer depende más de lo que sabemos que de los ojos; al de la memoria para insistir en la necesidad de usar los conocimientos previos y ser lo más ahorrativos posibles al introducir nuevos datos en la memoria; a la naturaleza del significado; a la lectura como una actividad que implica varios y complejos procesos intelectuales de construcción del significado del texto; a las habilidades desarrolladas por un lector fluido; al aprendizaje de la lectura por parte de los niños que anhelan integrarse al 'club de la literidad' (la traducción de **literacy** por **literidad**, empleada en este libro, nos resulta un tanto imprecisa, y es poco usual en la bibliografía que acerca de este tema se produce en América Latina); al proceso de la lectura analizado desde la óptica de los maestros y a las distintas maneras en que las computadoras pueden ayudar o trabar al niño en su proceso de transformarse en lector y el rol que juegan dichas computadoras en relación con el quehacer del docente.

Smith insiste en repetidas oportunidades en que la única conclusión práctica para el proceso educativo que cabe extraer del análisis de las nociones discutidas es que "la preocupación básica debiera oscilar de una vez desde lo que los maestros **deben hacer** a lo que debieran **saber**".

Este libro es de interés para quienes intentan comprender en profundidad el proceso de la lectura teniendo en cuenta que el éxito o el fracaso de la enseñanza de la lectura depende de si el factor educativo facilita o dificulta dicho proceso.

**MER**


**ASOCIACION INTERNACIONAL DE LECTURA**

**Organismo Consultor de Unesco**

**Presidente**
Carl Braun
University of Calgary
Calgary, Alberta, Canadá

**Presidenta electa**
Judith N. Thelen
Frostburg State University
Frostburg, Maryland

**Vicepresidenta**
Marie M. Clay
University of Auckland
New Zealand

**Director Ejecutivo Interino**
Robert G. Jones

**Consejo Directivo**
Vincent Greaney
St. Patrick's College
Dublin, Ireland

Dolores B. Malcolm
St. Louis Public School
St. Louis, Missouri

Ann McCallum
Fairfax County Public Schools
Annandale, Virginia

Mary D. Marockie
Regional Education Service
Agency VI
Wheeling, West Virginia

Joy N. Monahan
Orange County Public Schools
Orlando, Florida

Richard T. Vacca
Kent State University
Kent, Ohio

Joan F. Curry
San Diego State University
Kent, Ohio

John J. Pikulski
University of Delaware
Newark, Delaware

Kathryn A. Ransom
Springfield Public Schools
Springfield, Illinois

# INFORMACIONES

## IMPORTANTE DISTINCION DE LA ASOCIACION INTERNACIONAL DE LECTURA A EDUCADORA LATINOAMERICANA

Nos complace informar a nuestros lectores que la Asociación Internacional de Lectura ha otorgado el **Institute for Reading Research** a la doctora Adelina Arellano-Osuna, de la Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela, en reconocimiento de su trabajo como docente e investigadora.

La doctora Osuna es una activa propulsora del quehacer de la IRA en América Latina y desde hace mucho tiempo viene bregando por el cumplimiento de los objetivos de la Asociación. En estos momentos preside la Asociación de Lectura de Los Andes.

Nuestros lectores han tenido oportunidad de conocer los trabajos de esta investigadora ubicados dentro del enfoque del **lenguaje integral**, y sus propuestas han alcanzado una amplia difusión en América Latina. Y es a través de ella que muchos educadores latinoamericanos han tomado contacto con las investigaciones de Ken y de Yetta Goodman.

Desde LECTURA Y VIDA saludamos a la doctora Osuna y esperamos que los participantes del **Tercer Congreso Latinoamericano de Lecto-escritura** tengan la oportunidad de conocer sus investigaciones.

## LIBROS RECOMENDADOS PARA NIÑOS Y ADOLESCENTES

Durante muchos años la profesora María Luisa Cresta de Leguizamón colaboró activamente con LECTURA Y VIDA, tomando a su cargo la redacción de la sección destinada a **literatura infantil y juvenil** y como parte de esa sección, nos fue dando a conocer listados de libros recomendados para niños y adolescentes, editados en América Latina y en España, que abarcaban una amplia gama temática y de géneros.

Estas listas despertaron gran interés en nuestros lectores, por eso en nuestro intento de aportar mayores servicios a los socios de IRA, solicitamos la colaboración de la profesora Leguizamón para que elaborara un amplio listado de obras seleccionadas en el intento de ayudar a padres y docentes en la difícil tarea de servir de contacto entre el niño y los materiales de lectura.

Los conocimientos y la generosidad de la profesora nos han permitido concretar este proyecto y ya se encuentra en impresión una guía de libros de literatura infantil y juvenil que encierra más de mil títulos.

Próximamente daremos a conocer los costos de esta obra, que tendrá un muy importante descuento para los suscriptores de LyV.

Las personas interesadas pueden dirigirse a la Redacción de LyV, **Avda Pueyrredón 1546, 5° piso, Dpto B, (1118) Buenos Aires, Argentina. Tel. 83-6731, Horario: lunes a viernes, de 14 a 18 horas.**

## *ASOCIACIÓN PERUANA DE LECTURA*

**Leer: Derecho fundamental de la persona para poder sobrevivir**

**Qué es APELEC**
La Asociación Peruana de Lectura es una Filial de la Asociación Internacional de Lectura - IRA -, entidad educativa sin fines de lucro, dedicada a mejorar la enseñanza de la lectoescritura y a la promoción de la lectura.

APELEC agrupa a las personas naturales que se interesen por ampliar, profundizar y sistematizar las experiencias, los conocimientos, así como superar las dificultades en el campo de la lectoescritura, y por ende afianzar y promover el hábito de leer y escribir.

**Cuáles son sus fines**
1. Fomentar y difundir técnicas y estrategias de lectura para la formación de buenos lectores.
2. Fomentar la lectura en todos los niveles educativos, tanto en lo escolarizado como no escolarizado para formar lectores selectivos, críticos y creativos.
3. Estimular y promover la investigación en los campos de la lectoescritura y la promoción de la lectura.
4. Participar en acciones organizadas por instituciones afines, destinadas a difundir y consolidar el hábito de la lectura.
5. Organizar conferencias y reuniones a fin de materializar los propósitos de la Asociación.
6. Promover la captación de donaciones y fondos para los objetivos de APELEC.
7. Estimar y promover la elaboración de materiales de lectura que tengan en cuenta los aportes culturales de nuestro pueblo, acordes con la realidad nacional.
8. Fomentar relaciones con todos los organismos e instituciones culturales y educativas, públicos y privados, nacionales e internacionales, interesados en la problemática de la lectura, suscribiendo los convenios y acuerdos que fueran necesarios.
9. Organizar exposiciones bibliográficas itinerantes como bibliobuses, parques de lectura y otros, con el fin de lograr la circulación de libros por lugares donde no existen bibliotecas.

**Qué beneficios brinda a sus asociados**
1. Hacer uso de los servicios que presta la Asociación, como:
- Utilizar la biblioteca y hemeroteca de la institución.
- Recibir boletín y demás impresos publicados por la institución.
- Participar, con descuentos especiales, en los diversos eventos organizados por la institución.
2. Elegir o ser elegidos en los cargos de la Asociación, según las normas del estatuto y los reglamentos que dicten.
3. Participar en la vida institucional, asistir a la asambleas generales y solicitar su convocatoria según las normas del estatuto.
4. Informarse del movimiento económico de la institución, así como de todas las actividades o gestiones que ésta realice.
5. Afiliarse a la Asociación Internacional de Lectura por un año y recibir cuatro números de la revista latinoamericana **Lectura y Vida**.

**Cómo conectarse con APELEC**
Llamar al teléfono 350514 (Irma Camargo) o al teléfono 228482 (Doris Mendoza) o concurrir a la sede el último sábado de cada mes de 10am. a 1pm. en Carabaya 940 - Of.203 - Lima, teléfono 289085.

## *TERCER CONGRESO INTERNACIONAL DE LITERATURA INFANTIL*

Del **14 al 19 de octubre de 1991**, en **San Miguel de Tucumán, Argentina**, se habrá de llevar a cabo este Congreso acerca del tema **Presencia de los pueblos a través de su literatura para la infancia**.

**Propósitos**
Convocar a estudiosos, creadores e interesados de todos los pueblos en esta área a establecer un diálogo en torno a relaciones y diferencias de las literaturas de la infancia.

**Temario**
A. La tradición oral
- Trasmigración literaria
- Raíces étnicas, cultura y literatura
- Animales, geografía y mensajes en la literatura de cada pueblo
- Mitos y leyendas
- Lengua, folklore y literatura

B. Discurso histórico y discurso ficcional
- Héroes e historia
- Antropología y literatura infantil
- Reflejos de la historia en la literatura para la infancia

C. Infancia y sociedad
- Religión
- Organización social
- Proyecciones culturales
- Proyectos políticos
- Semántica de los medios de comunicación masivos: teatro, cine, televisión, video, etc.
- Autores e ilustradores
- Bibliotecas
- Centros especializados

**Inscripción**
Hasta el 15 de marzo de 1991, sujeto a reajuste vencido el plazo.

Expositores: 20 dólares
Adherentes: 10 dólares
Estudiantes: 3 dólares
Los giros deben ser emitidos a nombre de **Pedro Guaraz** o **Jorge Herrera**.

**Presentación de trabajos**
Hasta el 15 de agosto de 1991.
- Diez a doce carillas a doble espacio, tamaño carta; margen izquierdo, 3cm; margen derecho 2,50cm; margen superior, 3cm; margen inferior, 2cm.
- Anexar las notas correspondientes.
- Acompañar con un resumen de no más de 300 palabras.

Para mayores informes dirigirse a **Centro de literatura infantil y juvenil 25 de mayo 265 - 3er. piso - Tel. (087)21-6024 4000 S.M. de Tucumán - Argentina**

# TERCER CONGRESO LATINOAMERICANO DE LECTO-ESCRITURA

Recordamos a nuestros lectores que se encuentra abierta la inscripción para el **Tercer Congreso Latinoamericano de Lecto- escritura**, a realizarse en Buenos Aires, entre el **11 y el 14 de setiembre de este año**, en los **salones del Círculo de Oficiales de Mar, Sarmiento 1867**.

A través de conferencias, sesiones temáticas y comunicaciones libres, se habrá de analizar y debatir **el rol del docente en la formación de lectores**. Dentro de esta temática general, se ubican los siguientes tópicos: el rol del docente en lectura y alternativas para su capacitación; el maestro como investigador; el estado actual de la investigación en lectura en América Latina y España y perspectivas para su desarrollo; el preescolar y la lecto-escritura.

Pretendemos constituir un foro de debate sobre los nuevos desarrollos teóricos acerca de la lectura y escritura y sus consecuencias para la práctica educativa y sobre la investigación pedagógica acerca de la adquisición y el desarrollo de la lengua escrita; hacer conocer las experiencias en formación y perfeccionamiento docente en lectura que se están llevando a cabo en América Latina y coordinar acciones nacionales y regionales tendientes a establecer políticas de lectura acordes con la realidad latinoamericana.

Hasta el momento han comprometido su participación en este Congreso, ya sea en calidad de conferenciantes o en sesiones temáticas dedicadas a discutir algunos de los temas mencionados anteriormente, los siguientes especialistas e investigadores: Marie Clay (Nueva Zelanda), Alan Farstrup (Director de Investigaciones de IRA, Estados Unidos), Emilia Ferreiro (México), Mabel Condemarín (Chile), Adelina Osuna (Venezuela), María Eugenia Dubois, Begoña Tellería de Jáuregui, Josefina Peña de Barboza, Ana T. de Bendito y Violeta Romo (profesoras de la Maestría en Lectura de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela), Magda Soares (Universidad de Belo Horizonte, Brasil), María Helena Martins (Universidad de Porto Alegre, Brasil), Berta Braslavsky, Ana María Kaufman y Delia Lerner (Argentina).

Esperamos también contar con la presencia de representantes de cada una de las filiales de IRA en América Latina para exponer acerca de las problemáticas que se presentan en las distintas regiones en lo referente a formación y capacitación del docente en lectura y acciones llevadas a cabo en el intento de aportar soluciones.

Teniendo en cuenta numerosos pedidos llegados a la Redacción de LECTURA Y VIDA, el Comité Organizador decidió extender el plazo de presentación de las comunicaciones libres **hasta el 30 de mayo de 1991**. El Comité Científico se expedirá **antes del 30 de junio**, de manera tal que los interesados recibirán la respuesta en la primera quincena de julio.

Las comunicaciones deben consistir en informes de sus autores de investigaciones en lectura/escritura que se hayan llevado a cabo en los últimos cinco años. Sólo se seleccionarán inevstigaciones ya finalizadas o muy avanzadas, de modo tal que exhiban resultados factibles de ser transferidos a situaciones de enseñanza-aprendizaje.

Se debe presentar un resumen en un formulario impreso que debe ser requerido a la Redacción de LyV, juntamente con la comunicación completa, la cual no debe exceder las 10 carillas de hojas tamaño oficio escritas a doble espacio. Todo resumen y/o ponencia que no reúnan las exigencias en cuanto a presentación no serán elevadas a consideración de la Comisión Científica.

Los **aranceles** son éstos:
**Hasta el 30 de junio de 1991** Oyentes socios de IRA: U$S 30
Oyentes no socios de IRA: U$S 45
Ponentes socios de IRA: U$S 50
Ponentes no socios de IRA: U$S 60

**A partir del 1 de julio de 1991**
Oyentes socios de IRA: U$S 50
Oyentes no socios de IRA: U$S 65

Los cheques o giros del exterior deben ser remitidos en dólares, sobre un Banco de los Estados Unidos, a la orden de **Tercer Congreso Latinoamericano de Lecto-escritura.** Los cheques o giros de personas residentes en el interior de la República Argentina deben ser emitidos en australes al valor del dólar tipo vendedor del día anterior a la fecha de emisión. Estos cheques o giros también deben ser extendidos a la orden de **Tercer Congreso Latinoamericano de Lecto- escritura**.

Queremos dirigirnos especialmente a aquellas personas que sin ser socias de IRA, están interesadas en participar en el Congreso, para informarles que la **cuota anual de afiliación es de U$S 19,** y con ella tienen derecho a recibir cuatro ejemplares de LyV, el boletín informativo **La lectura en el mundo actual**, e importantes descuentos en los encuentros organizados por IRA, sus comités, sus grupos especiales y sus filiales. **Esta es la oportunidad de establecer una relación más estable con nosotros y ayudarnos en la empresa de continuar publicando LyV.**

**Para informes e inscripción, dirigirse a:**
Redacción de LECTURA Y VIDA
**Avda. Pueyrredón 1546, 5° piso, Dpto. B**
**Tel.: 83-6731 - Horario: lunes a viernes de 14 a 18 horas**
**Buenos Aires, Argentina**

**Dirección postal**
**Casilla de Correo 124, Sucursal 13**
**(1413) Buenos Aires, Argentina**



256

BEST COPY AVAILABLE

# lectura y vida

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA


**Suscripción individual, U$S 19.**

**Suscripción institucional, U$S 41.**

La afiliación anual a la Asociación Internacional de Lectura (incluye **Lectura y Vida**, **La lectura en el mundo actual**, material informativo, descuento en congresos y publicaciones).

Argentina: Cheque o giro en australes por el equivalente a U$S 19 ó 38 al cambio oficial, a: Casilla de Correo 124, Sucursal 13 (1413) Buenos Aires, Argentina.

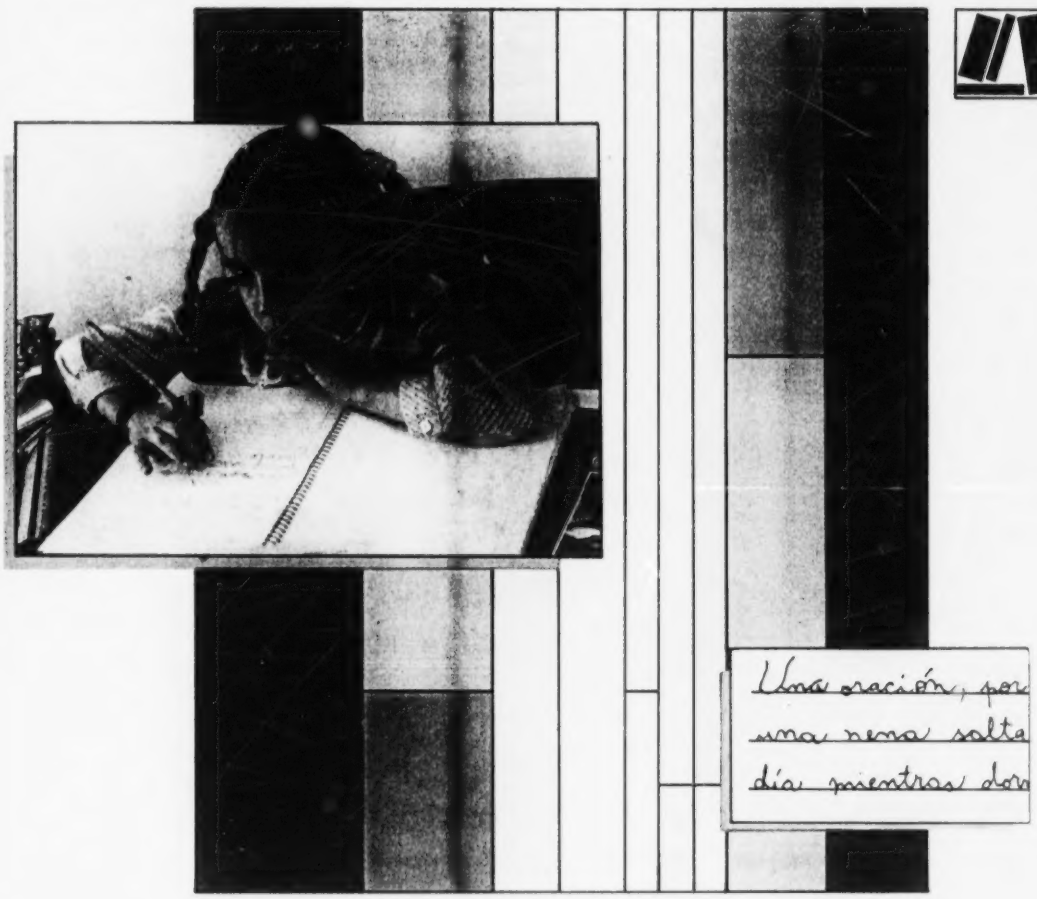
O en: Redacción de **Lectura y Vida**
Avda. Pueyrredón 1546 - 5° B
(1118) Buenos Aires, Argentina
Tel.: 83-6731
**Horario:** Lunes a viernes de 14 a 18 hs.

Cheque o giro en dólares sobre un banco de los Estados Unidos a la orden de la **Asociación Internacional de Lectura**, a: IRA PO Box 8139 Newark, Delaware 19714, U.S.A.

# lectura y vida

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA

AÑO 12 - Nº 2 JUNIO 1991 ISSN 0325-8637 CODEN LVIDDG




**S**OCIALIZACION DEL LENGUAJE Y ALFABETIZACION

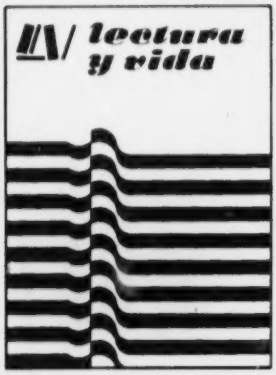
**C**ONSTRUCCION DEL ROL DOCENTE

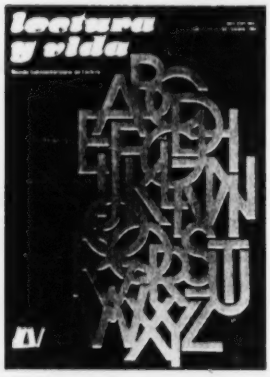
**D**E LA LECTURA A LA PRODUCCION DE RELATOS

**F**UNCIONES DE LA LECTURA

**L**A LITERATURA JUVENIL, HOY

258





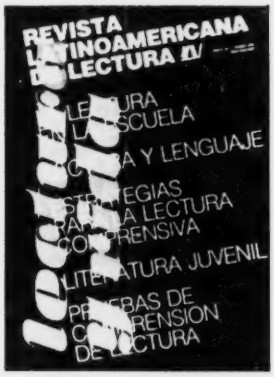

# Desde este lugar luchamos por el cambio.

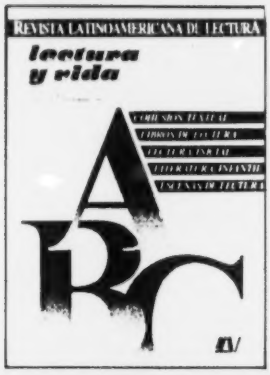
44 millones de analfabetos absolutos

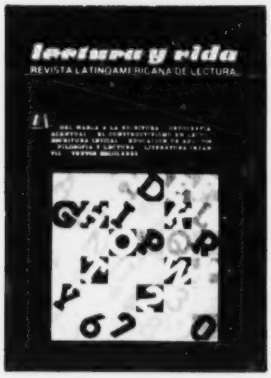
8,5 millones de niños en edad escolar que no tienen acceso a la escuela

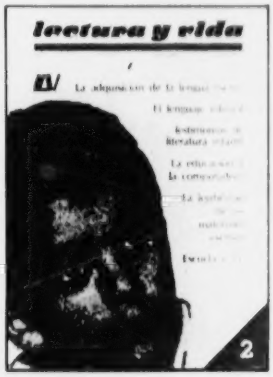
Centenares de miles de niños que desertan, que repiten y que son expulsados por la escuela

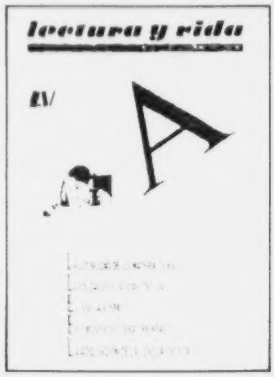
**Por eso,desde este lugar luchamos por el cambio.**








ira

# 3er. CONGRESO LATINOAMERICANO DE LECTOESCRITURA

# EL ROL DEL DOCENTE EN LA FORMACION DE LECTORES

BUENOS AIRES, ARGENTINA
11 AL 14 DE SETIEMBRE DE 1991

ira

Comité Latinoamericano
para el Desarrollo de la Lectura

LECTURA Y VIDA
Av. Pueyrredón 1546 5º B
1118 Buenos Aires, Argentina
Tel.: 83-6731

**Revista Latinoamericana de Lectura**
**Año XII - Número 2 - Junio 1991**

Publicación trimestral de la
**Asociación Internacional de Lectura (IRA)**
P.O.Box 8139 - Newark, Delaware 19714
Estados Unidos

**Directora**
María Elena Rodríguez

**Consejo Editorial Consultivo**
María Elvira de Alonso (Colombia)
Laura C.A. de Athayde Sandroni (Brasil)
Berta P. de Braslavsky (Argentina)
Mabel Condemarín Grimberg (Chile)
Alan R. Crawford (Estados Unidos)
Adolfo Elizaincín (Uruguay)
Emilia Ferreiro (México)
Kenneth Goodman (Estados Unidos)
Nelson Rodríguez Trujillo (Venezuela)
Ana Teberosky (España)

**Diseño de tapa**
**Diagramación**
Patricia Leguizamón

**Composición y armado**
Fototipia Linfoseter S.A.

**Imprenta**
GSP Gráfica Super Press S.A.

**Redacción**
Avda. Pueyrredón 1546 - 5° - B
(1118) Buenos Aires - Argentina
Tel. 83-6731

**Dirección Postal**
Casilla de Correo 124, Sucursal 13
(1413) Buenos Aires, Argentina

**Costo de la suscripción anual**
(equivale a la afiliación a la
Asociación Internacional de Lectura)

**América Latina, Africa y Asia (excepto Japón)**
Socio individual: u$s 19
Socio institucional: u$s 41
**Resto del mundo: u$s 38**

**Aparece en marzo, junio, setiembre y diciembre**

Registro de la Propiedad Intelectual N° 38.409

Los artículos y fotografías no pueden reproducirse total o parcialmente sin la autorización escrita de LECTURA Y VIDA, Revista Latinoamericana de Lectura.
Los artículos firmados no expresan necesariamente la opinión de la Asociación Internacional de Lectura o de la Redacción de la revista.

LECTURA Y VIDA es un foro abierto para el intercambio de información sobre teoría, investigación y práctica de la lectura y escritura.

ISSN 0325-8637
CODEN LVIDDG

CORREO ARGENTINO CENTRAL
TARIFA REDUCIDA CONCESION Nº 3.900
FRANQUEO PAGADO CONCESION Nº 1554

# SUMARIO

**Nota de la Dirección**

**La socialización del lenguaje y el desarrollo de la alfabetización**

**El docente construye su rol: reflexiones sobre la construcción del rol docente con relación al trabajo co textos reales**

**Trayectoria de una maestra desde el ejercicio a la escritura y de la palabra al texto**

**De la lectura a la producción: regularidades en las estrategias de relato en niños de 8 a 9 años**

**Funciones de la lectura**

**El texto como pretexto: una propuesta de lectura creadora**

**Literatura infantil y juvenil**

**Libros y revistas**

**Informaciones**

BEST COPY AVAILABLE

# LECTURA Y VIDA


4

**René Galindo (Estados Unidos)**

Estudio acerca del rol del lenguaje en la comprensión del niño acerca del mundo social y en su conceptualización progresiva del sistema de escritura. 5

**Lia Cristina Pellicena, Adriana Irma Quiroga y Mirta Liliana Saggese (Argentina)**

Estudio de algunos datos obtenidos en el desarrollo de una experiencia de capacitación docente referida al trabajo con textos reales, que se fundamenta en la psicogenética, la psicolingüística y el valor social de la lengua escrita. 13

**Mirta Luisa Castedo (Argentina)**

Investigación-acción sobre una alternativa de capacitación y perfeccionamiento docente a partir de una modalidad constructiva e interactiva. 18

**Mabel S. Marro y Celia R. Rosemberg (Argentina)**

Análisis de la base de referencia de los recuentos de niños de tercer grado para determinar la eficacia de los procedimientos usados en relación con la distribución de la información que poseen. 23

**Josefina Barboza (Venezuela)**

Reflexiones en torno de las funciones del lenguaje escrito en el contexto de la teoría de la comunicación. 30

**Elena Luchetti (Argentina)**

Propuesta de trabajo con textos que toma en cuenta las relaciones intertextuales para alimentar la producción divergente o lateral. 35

**María Luisa Cresta de Leguizamón (Argentina)**
Aporte para la reflexión y el debate
**María Lúcia Zoega de Souza (Brasil)** 37
¿La literatura juvenil marcha hacia la estandarización?

42

46


262

En este numero de LECTURA Y VIDA incluimos algunos trabajos que fueron seleccionados entre las comunicaciones presentadas en el **Segundo Congreso Latinoamericano de Lecto-escritura** realizado en julio de 1989. Son investigaciones llevadas a cabo en escuelas de Capital Federal y en la provincia de Buenos Aires, Argentina, que intentan desde distintas perspectivas, dilucidar aspectos relevantes de la construcción psicosocial de la alfabetización.

Justificamos la inclusión de estos trabajos tres años después de su elaboración y pocos meses antes de la realización del **Tercer Congreso Latinoamericano de Lecto-escritura**, como una manera de manifestar nuestra intención de enfatizar la coherencia entre nuestro proyecto editorial y la propuesta de los congresos latinoamericanos que estamos organizando y de subrayar la continuidad del quehacer investigativo. En efecto, uno de los propósitos que guía nuestra acción es el de dar a conocer el estado actual de la investigación, fundamentalmente, en América Latina, para coordinar esfuerzos y uno de los fines perseguidos por nuestros investigadores es colaborar con los docentes para un mejor conocimiento de los procesos de aprendizaje.

La lectura de estos trabajos nos permiten conocer líneas que continúan vigentes en el campo de la investigación y a la vez nos ubican dentro de una constante temática que se pone de manifiesto en las comunicaciones incluidas en el programa del **Tercer Congreso Latinoamericano de Lecto-escritura**: la necesidad de transformación del rol docente para que la escuela logre formar lectores.

En **De la lectura a la producción: regularidades en las estrategias de relato en niños de 8 a 9 años**, sus autoras, Mabel S. Marro y Celia R. Rosemberg, ubicadas dentro del marco de la linguística del discurso, estudian las estrategias que los niños utilizan en sus recuentos, como parte de un estudio más amplio acerca del discurso infantil y de los procesos de comprensión y producción de textos en las etapas tempranas de adquisición del lenguaje.

Las investigaciones de Mirta Luisa Castedo, **Trayectoria de una maestra desde el ejercicio a la escritura y de la palabra al texto,** y de Lia Cristina Pellicena, Adriana Irma Quiroga y Mirta Liliana Saggese, **El docente construye su rol: reflexiones sobre la construcción del rol docente con relación al trabajo con textos reales**, realizadas ambas en el ámbito de la Dirección General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires, muestran el difícil camino que debe recorrer aquel docente que a partir de una reflexión sobre su propia práctica procura elaborar propuestas pedagógicas alternativas dentro de un marco participativo y constructivista que tome en cuenta los supuestos teóricos de la psicogenesis de la lengua escrita y la función social del sistema de escritura.

Se incluyen además trabajos recibidos recientemente de autores de Estados Unidos, Venezuela, Brasil y Argentina referidos a la socialización del lenguaje y su relación con la alfabetización, a las funciones de la lectura enfocadas desde la teoría de la comunicación, a las proyecciones de la intertextualidad sobre el abordaje de los materiales de lectura, y a la lectura crítica de la literatura para jóvenes.

**LA DIRECCION**

# La socialización del lenguaje y el desarrollo de la alfabetización

Rene galindo

*Profesor de la Ohio State University de Columbia, Ohio, Estados Unidos.*

## Introducción

El lenguaje juega un rol esencial en la manera en que el niño va comprendiendo en forma creciente el mundo en que vive. Es el instrumento básico por medio del cual él intenta dar sentido, tanto dentro como fuera de la escuela, a los contextos sociales en que se encuentra inserto. La interacción social que se relaciona con el niño en esos contextos es mediatizada, principalmente, a través del lenguaje, y, de igual modo, mediante el lenguaje el niño lleva a cabo, fundamentalmente, en dichos contextos, sus propias acciones interpersonales. Por medio del desarrollo de su lenguaje en contextos sociales el niño alcanza una creciente comprensión de los significados del mundo social en el que participa. La alfabetización es parte del sistema de significados que constituye el mundo del niño y, si éste crece en una sociedad letrada, la alfabetización es también parte integral de su contexto social. El lenguaje desempeña un rol esencial no sólo en la comprensión creciente del niño acerca de su mundo social, sino también en su conceptualización progresiva del sistema de escritura. El título de este artículo, **la socialización del lenguaje y el desarrollo de la alfabetización**, destaca la interdependencia entre el **lenguaje** como medio a través del cual puede tener lugar la interacción social y la **alfabetización** como objeto de esa interacción social.

En su libro **Literacy before schooling** (1982), Ferreiro y Teberosky observan las conceptualizaciones de niños pequeños acerca del sistema de escritura desde una perspectiva piagetiana y señalan que el sistema de escritura es un objeto cultural.

"Pretendemos demostrar que el aprendizaje de la lectura, entendido como el cuestionamiento acerca de la naturaleza, función y valor de este objeto cultural que es la escritura, comienza mucho antes de lo que la escuela imagina, y procede por vías insospechadas" (Ferreiro, 1982, Prefacio).

El sistema de escritura es parte del mundo social que el niño está construyendo mediante el lenguaje. Como objeto cultural, la alfabetización es un objeto que puede ser manipulado a través de una variedad de usos de diferentes tipos de representaciones gráficas, así como también por medio de las ideas y conocimientos que acerca de ella pueden ser intercambiados mediante el lenguaje. El tema del presente artículo, es, entonces, el papel que juega el lenguaje como uno de los medios a través de los cuales puede llevarse a cabo la interacción con el objeto cultural de la alfabetización. A través de esta interacción se desarrollan los conceptos del niño acerca del lenguaje escrito.

El rol del lenguaje en el proceso de socialización reviste interés para lingüistas, sociólogos y antropólogos. Pero cuando el lenguaje escrito es percibido como un objeto cultural, la comprensión del proceso de socialización del lenguaje puede ser muy útil para el maestro de aula porque ha de ayudarlo a ver que la interacción social mediatizada por el lenguaje, desempeña un papel relevante en el desarrollo de los conceptos del niño acerca del lenguaje escrito. Los dos ejemplos de interacciones de niños que se presentan más adelante muestran qué puede aprenderse de sus exploraciones acerca de la naturaleza, función y valor del sistema de escritura al observar el rol que el lenguaje jugó en la construcción social del sistema de escritura.

A fin de ofrecer una base teórica que permita interpretar la información de este trabajo como una perspectiva tendiente a visualizar el rol que cumple el lenguaje en el proceso de socialización, se revisan a continuación, brevemente, enfoques de tres diferentes disciplinas.

## La socialización del lenguaje

### *Contribución sociológica*

El proceso de socialización siempre ha preocupado a la sociología pero recientemente otros especialistas, como William Corsaro, han destacado la importancia del rol que juega el lenguaje en este proceso. Su investigación con niños pequeños, junto con las ideas de Piaget, Vigotsky y Cicourel, le han servido como base para el desarrollo de su enfoque acerca del proceso de socialización del lenguaje al que caracteriza como "esencialmente interpretativo, en el cual el niño es percibido como el descubridor de un mundo dotado de significado. Desde esta perspectiva, el niño comienza su vida como ser social dentro de una red social ya definida y, al mismo tiempo en que va desarrollando su comunicación y su lenguaje, a través de su interacción con otros, construye un mundo social" (1985, págs. 72-73).

La teoría de Corsaro considera al niño como descubridor de un mundo dotado de significado. Desde esta óptica, los niños ayudan a forjar y compartir sus propias experiencias de desarrollo con sus respuestas interactivas. El lenguaje y el discurso se convierten en las herramientas más importantes para que el niño construya el mundo social, porque a través del lenguaje se genera la acción social. El contexto social es el lugar en el cual el niño interactúa con otras personas por medio del lenguaje. Contextos como el mostrador de un almacén, una reunión familiar, el aula, o un picnic en el parque brindan oportunidades para que el niño aprenda sobre las relaciones que tienen entre sí las personas. En cada contexto en particular puede ver cómo se utiliza el lenguaje para mediatizar esas relaciones.

### *Contribución lingüística*

Las relaciones entre contexto social, desarrollo del lenguaje y socialización han sido el tema central de los escritos de Michael Halliday (1975), quien emplea el término **contexto de situación** para referirse al contexto social. El contexto es descripto en términos de **campo** (la actividad que está teniendo lugar), **tenor** (los roles y las relaciones de las personas que participan en la interacción), y **modo** (el rol que el lenguaje está cumpliendo en la interacción. Qué lenguaje corresponde a los participantes en la situación). Mientras un niño participa en diferentes contextos sociales, aprende los significados y las estructuras del lenguaje que una gramática particular le provee para comunicar aquellos significados. En esos contextos diferentes él puede ver que la situación en la que está determina los roles de los participantes. Cada cultura tiene su propio juego de roles sociales y comunicativos que los niños y adultos asumen o asignan a sus interlocutores en la conversación. Muchos de estos roles están asociados con el uso de estructuras gramaticales específicas que pueden estar relacionadas con el status o la edad de los participantes. P.e. los niños de áreas hispanoparlantes aprenden a usar la forma gramatical *usted* (lenguaje formal utilizado con una persona mayor o siempre que uno quiera mostrar respeto) y *tú* (lenguaje informal usado con los amigos) participando en contextos sociales donde se dirigen al niño con el pronombre *tú* y donde puede aprender a qué personas dirigirse con el pronombre *usted*. Las formas de *tú* y *usted* son estructuras gramaticales específicas que reflejan las relaciones sociales. Estas relaciones sociales conllevan significados, responsabilidades y obligaciones reconocidos por los miembros de una sociedad determinada y mientras el niño aprende p.e. las formas de *tú* y *usted* está también aprendiendo el significado de aquellos roles sociales. El concepto de contexto de situación es útil para advertir cómo los roles desempeñados por las personas influyen en el tipo de lenguaje que utilizan. El niño aprende esto al participar en una variedad de contextos sociales donde cumple diferentes roles y al advertir que a cada rol le corresponde una variedad de lenguaje. Esta vinculación entre contextos sociales, relaciones de rol y el lenguaje que acompaña a estos roles es lo que posibilita que un niño aprenda acerca de su cultura mientras aprende su lengua.

### *Contribución antropológica*

Los antropólogos Elinor Ochs y Bambi Schieffelin al investigar lenguaje y socialización han aplicado una perspectiva transcultural para su análisis. El trabajo en equipo les ha permitido comparar los procesos de socialización del lenguaje en tres culturas distintas. Schieffelin ha realizado trabajo de campo entre los kaluli en Papúa, Nueva Guinea y Ochs en

el pueblo de Samoa. Y al pertenecer ambos a la cultura angloamericana de clase media conocen el proceso de socialización del lenguaje en una tercera cultura. Están también familiarizados con la bibliografía de investigaciones acerca del desarrollo del lenguaje efectuadas en la cultura angloamericana de clase media. Han combinado entonces el conocimiento obtenido de estas tres culturas a fin de presentar una perspectiva transcultural de la socialización del lenguaje. Los puntos de vista de estos dos autores sobre la socialización del lenguaje son muy similares a los de Corsaro y Halliday. Ochs y Schieffelin sostienen que "el proceso de llegar a ser un miembro competente de la sociedad se desarrolla en gran medida a través del lenguaje, al conocer sus funciones, su distribución social, y sus interpretaciones en y a través de situaciones sociales definidas, p.e., por medio de intercambios lingüísticos en situaciones sociales particulares" (1984, pág. 277).

Ochs y Schieffelin critican la investigación que acerca del desarrollo del lenguaje se ha llevado a cabo en los ambientes de la clase media blanca, porque los resultados de estos estudios han ignorado la influencia que tiene la cultura sobre el desarrollo del lenguaje y sobre el tipo de interacción social en que tiene lugar el lenguaje. Algunas de las generalizaciones que Ochs y Schieffelin han encontrado en la bibliografía acerca de investigaciones sobre el desarrollo del lenguaje llevadas a cabo en la cultura angloamericana de clase media, están referidas a la naturaleza de la interacción entre el niño y los adultos que lo cuidan y al discurso simplificado que éstos usan con los niños. Algunos ejemplos del modo en que los adultos pueden simplificar su discurso con los niños son disminuir la velocidad al hablar, exagerar la entonación, simplificar la estructura de la oración y el estilo de la expresión. En los estudios acerca del desarrollo del lenguaje entre el niño y los adultos que los cuidan las conversaciones entre personas (usualmente madre-niño o un adulto con un niño) en las cuales unos y otros se turnaban al hablar constituyen la interacción típica. Ochs y Schieffelin ofrecen ejemplos de otras culturas que muestran que el lenguaje simplificado y la naturaleza de las conversaciones madre-hijo o adulto-niño son específicas de cada cultura y no pautas universales del desarrollo del lenguaje. Ochs y Schieffelin señalan que no se ha tomado en cuenta el rol que cumple la cultura en el desarrollo del lenguaje porque los procesos de socialización y de desarrollo del lenguaje han sido considerados como dos cosas completamente separadas y, entonces, afirman lo siguiente: "Nuestra posición es que la cultura no es algo que pueda ser considerado en forma separada de la interacción niño-cuidador; más bien, es lo que organiza y da sentido a esa interacción" (1984, pág. 284). La cultura no es simplemente el marco en el cual puede ocurrir el desarrollo del lenguaje, sino que es lo que guía y dirige ese desarrollo.

## Ejemplos de aula acerca de la socialización del lenguaje y el desarrollo de la alfabetización

El aula es un medio donde tiene lugar tanto el desarrollo de la alfabetización como la socialización, y el maestro consciente de lo que sucede en estos procesos puede conocer el rol que ellos desempeñan en el aprendizaje del niño. Es de especial interés para los maestros saber cómo este conocimiento de la socialización del lenguaje puede ser aplicado para analizar cómo se desarrollan los conceptos de los niños sobre la lectura y la escritura. Ana Teberosky, una investigadora con concepciones piagetianas, ha estudiado el desarrollo de los conceptos de los niños respecto al lenguaje escrito. Señala que algunos aspectos de la escritura pueden ser observados y aprendidos por sus características físicas (p.e. las formas y tamaños de las letras, el espacio y la dirección que el lenguaje escrito tiene en una página, y la ubicación de los signos de puntuación). Pero hay aspectos sociales de la escritura (p.e., el valor que una cultura da a la alfabetización o las funciones de la escritura que varían de una cultura a otra) que se aprenden por medio de la interacción entre el niño y los usuarios de la lengua escrita, que usualmente tiene lugar a través del lenguaje. Teberosky destaca la naturaleza social del aprendizaje de la escritura, "...la construcción de la escritura puede ser el resultado de una tarea colectiva determinada, por una parte, por los niveles de conceptualización de los niños y, por otra, por las informaciones específicas pedidas y/o entregadas en diferentes situaciones de intercambio" (Teberosky, 1982, pág. 159).

## La interacción social mediatizada por el lenguaje y el desarrollo de conceptos sobre el lenguaje escrito

Un ejemplo que muestra la construcción de la escritura a través de la interacción lingüística me involucra a mí y a dos niñas de primer grado: Katrina y Jessie. En este ejemplo podemos ver cómo por medio del lenguaje, esas dos niñas aprendieron algunos aspectos sociales (las funciones) de la escritura cursiva. Ninguna de ellas había recibido instrucción formal sobre escritura cursiva. Las dos se estaban escribiendo una a la otra en sus diarios de diálogos. En estos diarios las alumnas escriben primero una narración y después se la leen a su compañera, quien responde escribiendo a su vez una pregunta o comentario acerca de ese relato en el diario de su compañera. Luego la primera escribe nuevamente una contestación o un comentario a lo que ha escrito su compañera. En nuestro caso, las niñas mantuvieron un diálogo oral y escrito hasta que decidieron parar. En tanto ellas se escribían, yo estaba sentado a su lado registrando mis observaciones. Katrina, mientras esperaba que Jessie terminara de escribir en su diario, miró mis notas escritas en letra cursiva y bromeó: "¿Estás escribiendo en chino?". Antes de que yo pudiera contestar a su pregunta, Jessie afirmó: "No, es cursiva". Este breve intercambio generó en ellas una reflexión acerca de la escritura cursiva y a los pocos minutos ambas estaban explorando con escritura cursiva en sus diarios. En tanto Katrina esperaba su turno para escribir, siguió haciéndome preguntas acerca de la escritura cursiva. Sus preguntas ("¿Por qué escribís en cursiva?, ¿escribís como ella lo hace, no es cierto?, ¿por qué lo escribís a su manera?". Ver **Figura 1**) permitieron la interacción social y mediante esta interacción ella trataba de aprender acerca de las funciones de la escritura cursiva. Ya sabía algo sobre las formas de cursiva porque había visto previamente escribir algunas palabras en cursiva, pero ésta fue la primera ocasión en que la vi escribiendo algunas oraciones en cursiva.





BEST COPY AVAILABLE

Cuando Katrina terminó de escribir su primera oración en cursiva, me preguntó, "¿qué dice ahí?", señalando lo que había escrito. Debido a que otros niños me estaban hablando, tuvo que reiterar la pregunta antes de que yo le pudiera contestar. En su tercer intento reformuló la pregunta, interrogando: "¿Lo escribí en cursiva?". Entonces le pude contestar: "Sí, lo escribiste en cursiva". Era importante para ella obtener respuestas a sus preguntas porque solamente a través de la interacción con otros usuarios del lenguaje escrito podía confirmar o no su hipótesis acerca de los aspectos físicos y sociales de la escritura cursiva.

En **Literacy before schooling** leemos: "De acuerdo con Piaget, el conocimiento en cualquier campo se adquiere a través de la interacción del sujeto con el objeto de ese conocimiento"(Ferreiro, 1982, pág. 4). Katrina necesitaba interactuar, a través del lenguaje, con el conocimiento del usuario del sistema de escritura a fin de aprender aquellos aspectos sociales de ese sistema que no pueden ser aprendidos por medio de los aspectos físicos. Las preguntas que me formuló tenían que ver con los aspectos sociales de la escritura cursiva. El sistema de escritura tiene aspectos sociales que determinan quién usa el sistema, en qué contextos, y para qué propósitos, y para aprender estos aspectos el niño necesita interactuar con la gente que tiene algún conocimiento acerca de ellos. Unos pocos minutos después de hacerme esas preguntas, la escuché diciéndose a sí misma mientras escribía en un papel: "Así es como escribe el Sr. Galindo, así es como escriben las secretarias." En ese momento se hablaba a sí misma en tanto escribía y en sus afirmaciones mostraba su conocimiento sobre los aspectos sociales de la alfabetización. Primero, a través de sus preguntas dirigidas a mí, ella pudo interactuar con el objeto de conocimiento. Luego, pudo interactuar con mi conocimiento de los aspectos sociales de la escritura cursiva y comparar y contrastarlo con su propio conocimiento. Pudo hacer esto hablando con un usuario del sistema de escritura cursiva. Finalmente, hablando consigo misma, ella puede interactuar con su propio conocimiento de los aspectos sociales de la escritura cursiva y, mientras escribe, interactúa con los aspectos físicos de esa escritura. Ella es la fuente y el objeto de la interacción del lenguaje mientras continúa explorando sus conceptos en desarrollo sobre la forma y función de la escritura cursiva.

Otro ejemplo que destaca el rol de la socialización del lenguaje y el desarrollo de la alfabetización atañe a dos niñas de segundo grado que estaban escribiendo juntas en sus diarios de diálogos (Ver **Figura 2**). Teresa acababa de escribir: "Dame el papel", entonces María escribió "A cual papel Teresa". Luego que María lee a Teresa lo que ella ha escrito, Teresa leyó en voz alta, "A cual papel Teresa", con la entonación precisa para indicar exasperación y le dijo a María: "Ponle un question mark por que está yelling" (Ponle un signo de interrogación porque está gritando). Teresa entonces tomó su lápiz y puso un signo de exclamación al final de la oración. Había dicho signo de interrogación pero había querido decir signo de exclamación y eso es lo que colocó al final de la oración de María. Al tocarle el turno a Teresa de responder a la pregunta de María, escribió: "Como que a cual papel el ! journal"(Como que a cual papel el ! diario). Cuando leyó lo que había escrito usó una entonación ascendente en la palabra *el* y una entonación descendente en *journal* y mientras leía la palabra *journal*, junto con la entonación descendente, disminuyó el volumen de su voz casi hasta llegar al susurro. Utilizó el signo de exclamación para indicar el punto en el cual su entonación cambió de ascendente a descendente. Cuando María advirtió que Teresa no había colocado el signo de exclamación al final de la oración, ella colocó uno luego de la palabra *journal*. Teresa no quería un signo de exclamación ahí por lo tanto lo borró y decidió aclararle a María dónde variaba la entonación y dónde decrecía el volumen de su voz. Así, señalando el signo de exclamación, dijo: "Aquí dice loud" (Aquí dice fuerte) y luego indicando la palabra *journal*, sostuvo: "Aquí voy a poner soft" (Aquí voy a poner suave). Entonces escribió la palabra *soft* luego de *journal*. La oración quedó así: "Como que a cual papel el ! journal soft" (la oración no terminaba con un punto). Cuando Teresa terminó de escribir la palabra *soft*, María intentó otra vez poner un signo de exclamación en la oración de Teresa, esta vez después de la palabra *soft*. Nuevamente Teresa borró el signo de exclamación mientras decía: "María no se pone eso." "Tell her to stop it. Aquí dice soft" (Dígale que pare. Aquí dice soft). Lo que Teresa quería decirle a María era que necesitaba emplear el signo de exclamación para mostrar la entonación ascendente y el volumen creciente de su voz en tanto que María utilizaba el signo de exclamación en la ubicación convencional, al final de la oración. Debido a que la oración finalizaba luego de un cambio de entonación, ya que iba de una entonación y volumen creciente a una entonación y volumen decreciente, Teresa decidió usar la palabra *soft* en lugar del signo de exclamación al final de la oración. Quería destacar el cambio de la entonación ascendente a descendente porque, según veremos más adelante con mayor detalle, ese cambio era esencial para el significado que estaba expresando a través de su escritura.

En este ejemplo podemos ver que Teresa está explorando los conceptos del lenguaje oral y escrito que se vinculan con la entonación y la puntuación. Está pensando acerca de la forma en que la entonación puede ser representada a través de la escritura. Ella se dio cuenta de algo muy importante, advirtió que muchas veces puede haber un cambio de entonación en medio de una frase pero que los signos de puntuación relacionados con la entonación, y los signos de interrogación y exclamación, se colocan todos al final de la oración. No hay signos de puntuación relativos a la entonación que se coloquen en medio de las oraciones. Teresa sabe que los signos de exclamación se colocan al final de las oraciones, pues puso uno en la oración de María: "A cual papel Teresa!"; pero, lo que está haciendo al colocar un signo de exclamación entre palabras en su propia oración es explorar las posibilidades de usar signos de puntuación convencionales de una manera no convencional, con el propósito de aplicar esos signos a situaciones donde no son normalmente utilizados pero que se relacionan con su uso convencional que se vincula de algún modo con la entonación. Teresa aún está usando el signo de exclamación para referirse a la entonación, lo usó para indicar la entonación ascendente y el aumento del volumen de la voz y cuando necesita indicar entonación descendente y volumen decreciente utiliza la palabra *soft*. En este caso emplea el signo de exclamación para representar no solamente la entonación sino también el lugar

dentro de la oración donde ocurren los cambios de entonación.

La entonación es un instrumento importante portador de significado en el lenguaje. En la mayoría de los casos una entonación descendente da cuenta de una afirmación y una entonación ascendente, de una pregunta. Las pautas de entonación pueden variar desde estos dos patrones básicos hasta distintas combinaciones para expresar diferentes significados que van más allá de una afirmación o de una simple pregunta. En la oración que escribió Teresa: "Como que a cual papel el! journal soft", podemos ver la pauta de entonación ascendente o descendente. La entonación asciende desde el comienzo de la oración hasta que llega a la palabra *el* y luego comienza a descender hasta el final de la oración. En el libro, **An introduction to functional Grammar**, Michael Halliday considera que el tono ascendente-descendente es un indicador del significado **deberías saber que** y así es como lo utiliza Teresa (Halliday, 1985, p.282). El significado de su oración: "Como que a cual papel el ! journal soft", es: **¡Sabés de qué papel estoy hablando. Estoy hablando del diario!** Halliday sostiene que este tipo de entonación es particularmente característico del discurso del niño.

Teresa quería mostrar la variación del patrón tonal colocando el signo de exclamación donde la entonación cambiaba de ascendente a descendente porque este tipo de tono conlleva un significado determinado, el de **deberías haber sabido eso**, significado que no se expresa con el signo de exclamación al final de la oración. Ella conocía el significado que quería expresar y sabía, además, que ese significado se transmitía a través de una combinación de tonos ascendentes y descendentes. Se había dado cuenta de que el uso convencional del signo de exclamación no aportaba específicamente ese significado, así que decidió emplearlo de una forma diferente para mostrar *ese* significado específico.

## Análisis lingüístico del lenguaje utilizado como medio a través del cual tuvo lugar la interacción con el objeto de conocimiento

El contexto para la interacción entre Teresa y María y Katrina y Jessie era el evento de alfabetización del diario de diálogos, en el cual los niños podían interactuar en torno de sus conceptos del sistema de escritura al intercambiar información y comentarios sobre los escritos de los otros. Este intercambio se realiza a través del lenguaje. En este apartado observaremos en detalle el lenguaje específico usado por las niños para mediar su interacción con el propósito de analizar cómo utilizan el lenguaje para interactuar con los conceptos de los otros acerca del sistema de escritura.

Según Halliday, cada frase puede ser considerada como una combinación de tres tipos de significado que expresan el rol de la frase como mensaje, como intercambio y como representación. En la función de la **frase como mensaje** los elementos claves que comunican el significado son el **tema** y el **rema**. El tema puede ser definido como "... el elemento que sirve como punto de partida del mensaje; es aquello a lo que se refiere la oración. El resto del mensaje, la parte en que se desarrolla el tema, es denominado... el rema" (1985, p. 38). El tema puede ser identificado por su ubicación, es el primer elemento en la frase. Al captar la estructura del tema y el rema podemos saber el significado de una frase porque el tema es de lo que va a tratar el mensaje, y por lo tanto parte del significado de este mensaje se apoya sobre el elemento elegido como tema. El tema es el significado que está expresado a través de las palabras y estructuras gramaticales con las cuales el hablante elige introducir y destacar su mensaje. Halliday dice al respecto: "El tema es interpretado como un significado más que como un ítem en particular que da cuenta del significado; el tema de una frase que comienza con *pero* no es la palabra 'pero' sino el sig-

nificado **contrario a las expectativas existentes**" (1985, p. 39).

Al observar los significados que expresan los temas de las frases utilizadas por las alumnas en los ejemplos presentados, podemos percibir cómo fueron usadas las estructuras lingüísticas como medio a través del cual pudo tener lugar la interacción con el objeto de conocimiento.

Durante el tiempo en que Katrina me hablaba de la forma y las funciones de la escritura cursiva me formuló varias preguntas y efectuó dos afirmaciones. Nuestra interacción no era realmente una conversación, sino que Katrina me hacía preguntas mientras yo observaba a Jessie. Dado que muchas veces no la escuché al formularme las preguntas por primera vez o yo estaba hablando con algunos otros niños y no podía contestarle inmediatamente, Katrina tuvo que repetir esas preguntas varias veces. La interacción entre nosotros puede ser dividida en tres secciones. La primera se inicia con la pregunta de Katrina que comenzó nuestra conversación acerca de la escritura cursiva y finaliza al preguntarme si ella había escrito en cursiva. La segunda comienza y finaliza con sus preguntas sobre las funciones de la escritura en cursiva. La tercera etapa es muy diferente de las dos primeras porque está conformada por dos afirmaciones. Las dos primeras secciones contienen preguntas dirigidas hacia mí pero la última encierra dos afirmaciones que Katrina se dirigió a sí misma. (El tema está separado del rema por una /.)

**Figura 1 = Katrina**

**Sección N° 1**
(a) Are you / writing in Chinese?
¿Está (usted) / escribiendo en chino?
(b) What / does it say there
¿Qué / dice aquí?
(c) Did I / write it in cursive?
¿Lo / escribí en cursiva?

**Sección N° 2**
(d) And why / are you writing in cursive?
¿Y por qué / está escribiendo en cursiva?
(e) You / write it like she does and then you /
write it like she does right?
¿Usted / lo escribe como ella y entonces usted / escribe como ella no es cierto?
(f) Mr. Galindo, why / do you write it the way she does?
¿Sr. Galindo, por qué / usted lo escribe como ella?

**Sección N° 3**
(g) Mr.Galindo / writes like this.
El Sr. Galindo / escribe así.
(h) This / is how secretaries write.
Así / es como escriben las secretarias.

El tema de una oración interrogativa tiene el significado **lo que quiero saber**. Es un pedido de información. El tipo de oración interrogativa que puede ser contestada con sí o con no tiene en el tema el significado de **quiero que me diga si sí o si no**. La pregunta (a) está pidiendo información. El tema de esa pregunta es *Está (usted)*, y este tema nos muestra que el mensaje de la oración se relaciona conmigo. El rema desarrolla ese mensaje y nos permite saber que lo que la niña quiere conocer está relacionado con mi escritura. Lo dijo bromeando porque sabía que yo no sé chino. Cuando Katrina me hizo esta pregunta yo estaba escribiendo mis notas mientras observaba la interacción entre ella y Jessie y aunque su pregunta era irónica igualmente estaba interesada en lo que yo escribía y este interés se pone de manifiesto en el resto de la conversación. Luego que Katrina terminó de hacerme su pregunta comenzó a escribir en cursiva en el diario de Jessie. Hasta ese momento Katrina y Jessie estaban escribiendo solamente en letra de imprenta. Luego que Katrina terminó de escribir su oración en cursiva, señaló lo que había escrito y me hizo la pregunta (b). Esta pregunta da cuenta de su tema con la palabra *Qué*. Katrina estaba requiriendo información acerca de lo que había escrito. El significado de este tema es **lo que quiero saber** y el rema *dice aquí* nos indica que quiere saber si puedo leer su escritura. Indirectamente me está preguntando si identifico su escritura como cursiva y si la puedo leer. No pude contestar su pregunta porque otros alumnos me estaban hablando por eso me interrogó nuevamente con la pregunta (c). Esta vez Katrina preguntó en forma directa lo mismo que me había preguntado indirectamente con (b). El tema de la pregunta (c) se entiende por las palabras *(Yo) Lo* y el rema por *escribí en cursiva*. Esta es una pregunta que puede ser contestada con sí o con no. El significado del tema en este tipo de pregunta es **Quiero que me digas si o no** y el rema nos permite conocer que Katrina quiere saber si escribió en cursiva o no. Esta vez pude contestar su pregunta.

En la primera sección podemos percibir la interacción que estaba teniendo lugar observando cómo el tema y el rema se trasladan de mi persona y mi escritura a Katrina y su escritura. El primer tema de la **sección 1** se relaciona conmigo, el segundo tema se refiere a la escritura de Katrina y el tema final trata acerca de Katrina. El centro de los mensajes de Katrina se traslada de mi persona a mi escritura, luego a su escritura, y finalmente a sí misma como usuaria del sistema de escritura cursiva. Observando los temas podemos advertir que Katrina se estaba trasladando, gracias a la ayuda de su interacción conmigo que el lenguaje hacía posible, a un lugar donde quería saber si yo coincidía con ella en que era una usuaria del sistema de escritura cursiva. La última pregunta de esta sección es *¿Lo escribí en cursiva?*. Me está preguntando qué pienso, quiere saber si pienso que escribió en cursiva y si clasificaré su escritura como escritura cursiva. No está afirmando que su escritura es cursiva sino que está pidiendo una confirmación por parte de un usuario del sistema de escritura cursiva. El tema de la pregunta (b) es su escritura pero luego en la pregunta (c) el tema se traslada a Katrina como escritora. Quiere información sobre dos aspectos del sistema de escritura, la **escritura propiamente dicha** (los aspectos físicos) y el **escritor** (los aspectos sociales), pues sabe que estos dos aspectos del sistema de escritura están interrelacionados. Luego, en la **sección 3**, habla acerca de las secretarias como usuarias de cursiva. En esa afirmación (h) relaciona el aspecto físico de la escritura con el rol social, con una persona que usa el sistema de escritura como parte de su trabajo. También en la afirmación (g) vincula el sistema físico con otra persona, esta vez, su maestro. Podemos suponer por los temas que Katrina eligió para lograr los significados de sus mensajes que tiene conocimiento y compren-



BEST COPY AVAILABLE

sión acerca de las personas que utilizan la escritura cursiva. Entre las personas que ella conoce están sus padres, las secretarias y su maestro, que utilizan la escritura cursiva tanto en sus vidas personales como ocupacionales. A través del tema de la pregunta (c), Katrina quiere saber si puede clasificarse como una persona que también utiliza la escritura cursiva. Luego que hizo la pregunta (c) pude contestársela y decirle que había escrito en cursiva. La socialización del lenguaje se trata justamente de esto: de aprender sobre objetos culturales y sus significados por medio del uso del lenguaje. En este caso, el objeto cultural involucra los aspectos físicos y sociales del sistema de escritura cursiva.

Las preguntas de la **sección 2** comenzaron durante el turno de Jessie de escribir en el diario, mientras que Katrina esperaba el suyo. El tema de la pregunta (d) se comprende con *¿Y por qué* y el rema con *está escribiendo en cursiva?*. Katrina continúa requiriendo información pero esta vez acerca de por qué yo estaba escribiendo en cursiva. El tema *¿Y por qué?* nos muestra que el mensaje de Katrina dirigido hacia mí está relacionado con averiguar por qué yo usaba cursiva, por qué la estaba usando en ese contexto en particular, cuáles eran las razones. Dado que estaba concentrado en observar a Jessie mientras ésta escribía, no le contesté la pregunta en forma inmediata. Katrina, que estaba mirando de cerca mis notas, observó que yo estaba registrando la manera en que Jessie escribía en cursiva y el modo en que ella deletreaba las palabras. Debajo de donde había registrado la escritura de Jessie, yo estaba escribiendo en cursiva acerca de lo que ella escribía (en ese momento, tanto Jessie como Katrina estaban escribiendo en el diario en cursiva y yo estaba registrando las palabras del modo en que las estaban escribiendo). Los temas de la pregunta (e) reflejan sus observaciones. El tema de la primera frase es *Usted* y el rema es *escribe como ella*. El mensaje está relacionado conmigo y el rema señala el hecho de que al escribir mis notas estaba copiando la escritura de Jessie. El tema de la segunda frase se comprende con *y entonces usted* y nos muestra que el mensaje aún está relacionado conmigo pero esta vez la parte *y entonces* del tema nos muestra que Katrina pone el énfasis sobre mis notas, y en el rema *escribe como ella*, otra vez se refiere a la secuencia de mi toma de notas. Katrina, quien está requiriendo información sobre mí en el primer tema y, en el segundo, está destacando el orden en que estoy tomando mis notas, quiere corroborar si estoy de acuerdo con sus observaciones. Como aún no le había contestado sus dos preguntas anteriores, entonces me hizo la pregunta (f) y en un intento por atraer mi atención, se dirigió a mí por primera vez con mi nombre en el tema. *¿Sr. Galindo, por qué*. Este tema nos muestra que Katrina está interesada en por qué estoy haciendo lo que nos dice el rema y esto es, *usted escribe como ella*? Katrina quiere saber por qué me molesto en escribir de la forma en que lo hace Jessie si yo lo puedo escribir a mi manera. Esta vez le contesté sus preguntas: "Así puedo acordarme de lo que ella estaba diciendo y como estaba escribiendo." Los temas en las preguntas (e) y (f) están relacionados conmigo y el tema de la pregunta (d) se vincula con la razón por la cual yo escribía en cursiva. Ninguno de los temas recayó sobre Katrina ni sobre su escritura. En esta sección Katrina está utilizando el lenguaje para interactuar conmigo en tanto usuario del sistema de escritura cursiva y para averiguar por qué estoy empleando la escritura del modo en que lo estoy haciendo.

La **sección 3** es muy diferente de las otras dos porque en ella Katrina habla consigo misma. El tema en la afirmación (g) es *El Sr. Galindo*. Nuevamente el mensaje se refiere a mí. El rema, *escribe así*, que desarrolla el mensaje muestra que el aspecto de mi persona al que se refiere Katrina es mi escritura. En la afirmación (h) el tema es *Así* y el rema, *es como escriben las secretarias*. Esta vez el mensaje atañe a la forma en que escriben las secretarias. Katrina estaba sentada junto a Jessie y a mí y no vi lo que escribía mientras hablaba consigo misma pero podemos suponer que estaba escribiendo en cursiva. Los temas de esta sección nos muestran que Katrina estaba pensando acerca de mi escritura cursiva y respecto a otras personas que utilizan cursiva. La palabra *secretaria* nunca había aparecido antes en nuestra conversación pero aparentemente Katrina algo entendía acerca del tipo de trabajo que realizan y del hecho de que probablemente utilicen la escritura cursiva. Esta sección nos brinda una información valiosa acerca de lo que la niña estaba pensando y de cómo utilizaba un lenguaje autodirigido para explorar su propio conocimiento acerca de las personas que usan la escritura cursiva e interactuar con ellas.

La interacción entre Teresa y María también puede ser dividida en tres secciones. Durante esta interacción sólo tomé notas del lenguaje de Teresa en mi cuaderno de apuntes. Ese día no tenía preparado el grabador dado que no había planeado grabar. Teresa fue la que más habló durante este intercambio que duró apenas unos pocos minutos. La primera sección está compuesta por una afirmación de Teresa dirigida a María. Con esta afirmación comienza la conversación sobre la entonación y la puntuación. La segunda sección comprende dos oraciones y la tercera, tres. Ya hemos visto los temas en mi interacción con Katrina, ahora consideraremos los temas de la interacción entre Teresa y María.

**Figura 2 = Teresa y María**

**Sección N° 1** (i) Ponle / un question mark (Ponle / un signo de interrogación) porque está / yelling. (porque está / gritando.)

**Sección N° 2** (j) Aquí / dice loud. (Aquí / dice fuerte.)
(k) Aquí / le voy a poner soft. (Aquí / le voy a poner suave.)

**Sección N° 3** (l) María, no / se pone eso.
(m) Tell her / to stop it. (Dile / que pare.)
(n) Aquí / dice soft. (Aquí / dice suave.).

La primera afirmación (i) está compuesta de dos frases con *Ponle* como tema de la primera, que es una cláusula imperativa en la que el tema *ponle* es una orden. El tema en una oración imperativa tiene el sentido de **quiero que hagas algo** y el rema nos muestra que lo que Teresa quería que María hiciera era colocar un signo de exclamación al final de "A cual papel Teresa". La segunda frase tiene como tema *porque está* y nos muestra que el mensaje se refiere a la oración que había escrito María. El rema

de esa frase es *yelling* (gritando). Teresa quiere que María coloque un signo de exclamación en su oración porque en palabras de Teresa "está yelling" (gritando). María leyó esa oración con entonación y volumen exagerados, lo cual le hizo pensar a Teresa que necesitaba un signo de exclamación. Luego que Teresa terminó de escribir su oración: "Como que a cual papel el ! journal", María colocó un signo de exclamación con su lápiz luego de la palabra *journal*. Teresa lo borró y le señaló a María dónde estaba la parte fuerte en su oración. El tema en la afirmación (j) *Aquí* se refiere a la parte de la oración señalada por Teresa, el signo de exclamación. El mensaje en esta frase está referido a la ubicación específica que Teresa quiere señalar a María. El rema, *dice loud* (dice fuerte) intenta mostrar que el signo que corresponde a *Aquí* es un indicador de *fuerte*. La afirmación (k) sigue con la misma palabra *Aquí* para dar cuenta del tema y para señalar una ubicación específica. Junto con la palabra *Aquí* que sirve como marcador deíctico, Teresa también señalaba con su dedo la parte de su oración a la que se refería. El rema de la afirmación (k) *le voy a poner soft* (suave) nos permite saber que Teresa va a colocar la palabra *soft* en el lugar que está señalando con su dedo. Los temas en estas frases nos permiten ver que los mensajes de Teresa están destacando la ubicación donde se producían los cambios de entonación.

La **sección 3** presenta a María tratando de colocar un signo de exclamación al final de la oración de Teresa, esta vez luego de la palabra *soft*. Teresa, mientras observaba a María colocar el signo de exclamación, efectuó la afirmación (l) que tiene como tema es *María, no* y cuyo rema es, *se pone eso*. Teresa está tratando de hacerle ver a María por qué no quiere un signo de exclamación al final de su oración. La siguiente afirmación de Teresa está dirigida a mí. El tema es *Tell her* (Dile) y el rema, *to stop it* (que pare). Teresa quería que yo detuviera a María para que ésta no colocara un signo de exclamación en su hoja. Luego borró el signo de exclamación e intentó decirle a su compañera una vez más por qué no quería ese signo. El tema de la última afirmación, *Aquí*, nuevamente sirve para señalar la ubicación específica y el rema, *dice soft* (suave) destaca el punto específico al que se refiere Teresa, quien está tratando de decirle a María que, dado que su oración termina de manera suave (contrariamente a fuerte), no necesita un signo de exclamación. El primer tema de esta sección apunta a la acción de María de escribir en la oración de Teresa, y luego el tema se traslada hacia mí en un intento de Teresa de hacer que yo detenga a María y, finalmente, a través del último tema Teresa intenta mostrar a María, señalando la palabra *soft*, que no se necesita un signo de exclamación al final de su oración.

## Conclusión

Al observar la estructura del tema y del rema del lenguaje que las alumnas utilizaron para mediar su interacción, pudimos ver que el centro de sus mensajes se traslada a los puntos que querían destacar en la comunicación. El análisis de la estructura del tema y el rema de los mensajes hizo posible ver de qué manera el lenguaje mediaba en la interacción de las niñas con el objeto de conocimiento al permitirnos observar qué aspectos de la alfabetización ellas enfocaban al interactuar. Los temas en el lenguaje de Katrina nos muestran que está preocupada por el sistema de escritura cursiva y por las personas que lo utilizan para diversos propósitos. Los temas de Teresa nos muestran que está preocupada por las relaciones entre el lenguaje escrito y el oral y por la manera en que dichas relaciones se expresan en la escritura. Estos son conceptos diferentes que constituyen distintas partes del sistema de escritura como totalidad. Son aspectos de la alfabetización que sus usuarios llegan a conocer al interactuar en contextos sociales con otros usuarios de la lecto-escritura. Por medio de estos dos ejemplos podemos advertir la importancia del rol que juega el lenguaje en la construcción del conocimiento de la lecto- escritura. La alfabetización es más que tamaños y formas de letras ya que involucra el conocimiento compartido tanto de los aspectos físicos como sociales de un objeto cultural. Este conocimiento es compartido en el sentido que existe algún consenso entre los usuarios de la lecto-escritura acerca de sus formas y funciones y en el sentido de que el conocimiento puede ser compartido entre las personas a través de una variedad de medios, entre los cuales se encuentra el lenguaje. Las personas que están desarrollando el lenguaje oral y escrito en contextos sociales están construyendo sistemas de significado de su mundo social. Según hemos visto, parte de ese proceso de socialización es explorar y aprender acerca de la naturaleza, función y valor del objeto cultural que llamamos lecto- escritura.

### Notas bibliográficas


Corsaro, William (1986) **Friendship and peer culture in the early years**. Norwood, New Jersey: Ablex.

Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana (1982) **Literacy before schooling**. Portsmouth, New Hampshire: Heineman.

Halliday, Michael (1975) **Learning how to mean**. London: E. Arnold.

Halliday, Michael (1986) **An introduction to functional grammar**. London: E. Arnold.

Ochs, E.; Schieffelin, B. (1984) Language acquisition and socialization. En R. Schweder y R. Levine (eds.) **Culture theory**. N.Y.: Cambridge University Press.

Teberosky, Ana (1982) Construcción de escrituras a través de la interacción grupal. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacios (eds.) **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.** México: Siglo XXI Editores.




27

# El docente construye su rol: reflexiones sobre la construccion del rol docente con relacion al trabajo con textos reales

Lia cristina pellicenA
Adriana irma quirogA
Mirta liliana SaggesE

*Investigadoras y docentes de la Dirección General de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires.*

## Introducción

Este trabajo surge del análisis de algunos datos correspondientes al proyecto de investigación: **Exploración pedagógica del aprendizaje de la lectura y la escritura**[1], referido a la problemática de la alfabetización inicial, en el cual se desarrollan dos aspectos solidarios:

1. Una alternativa pedagógica basada en la construcción y el intercambio con la lengua escrita como objeto social.
2. Una transformación del rol docente a través de un trabajo de reflexión sobre la práctica pedagógica en un marco participativo y constructivista.

Los docentes que participan —voluntariamente— en la experiencia tienen a su cargo primero y segundo grado en escuelas suburbanas, la mayoría de ellas con riesgo de fracaso escolar. Las modalidades de capacitación seleccionadas contemplan un trabajo grupal en talleres quincenales y un seguimiento individual mediante observaciones de clase y entrevistas. El tiempo previsto para esta capacitación es de dos ciclos lectivos como mínimo.

Intentamos abordar en esta nota algunas cuestiones vinculadas con las sucesivas reestructuracio-



272

nes por las que atraviesa el docente durante su proceso de transformación. El aspecto a desarrollar se refiere al **trabajo con textos**[2].

## Marco teórico

Nuestro marco teórico se nutre en la **psicogenética**, en la **psicolingüística** y en el **valor social de la lengua escrita**.

La **teoría psicogenética** trae innovaciones fundamentales con respecto a la construcción del conocimiento por parte del sujeto activo en interacción con la realidad. En nuestro caso, el sujeto es el docente quien construye su rol como mediador entre el niño y la lengua escrita en tanto objeto cultural. Esa construcción es posible porque el maestro es un ser pensante, crítico, creativo, que logra establecer con el niño un verdadero vínculo en un proceso de intercambio de experiencias donde todos aprenden.

La **psicolingüística** aporta una nueva concepción del acto de leer y escribir. "Leer es obtener sentido del texto"(Goodman, 1982). "La lectura implica una transacción entre el lector y el texto, las características del lector son tan importantes para la lectura como las características del texto" (Rosemblat).

"Cuando leemos coordinamos informaciones de diversa procedencia: el buen lector hace uso de la información visual provista por las letras y los agrupamientos de las letras; de la información contextual y disponible (donde está el texto), de su conocimiento lingüístico, de su conocimiento de la realidad a la que remiten las palabras, de su conocimiento del valor sonoro convencional de las letras. La utilización exclusiva de este aspecto no es lectura, es descifrado. . . ". "Si la escritura se concibe como un sistema de representación del lenguaje, su aprendizaje se convierte en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento o sea un aprendizaje conceptual. Si la escritura se concibe como un código de transcripción su aprendizaje se concibe como la adquisición de una técnica" (Ferreiro, 1985).

Por último consideramos el **valor social que posee la lengua escrita** como un objeto cultural que el género humano ha construido a lo largo de un proceso y que el sujeto reconstruye durante su desarrollo, al interactuar con él.

El objetivo fundamental de esta propuesta constructivista es rescatar la función social de la lengua escrita, dejada de lado durante largos años por la escuela tradicional. En este sentido propiciamos la utilización de textos reales en la práctica pedagógica.

## Desarrollo de la experiencia

El grupo de docentes que participa en esta investigación es heterogéneo en lo que se refiere al acercamiento previo a propuestas constructivistas para la lecto-escritura. Si bien cada maestro comprende de acuerdo con sus posibilidades de asimilación, todos, en mayor o menor grado, movilizan sus esquemas de pensamiento, para llegar cada uno de ellos a distintos momentos en el proceso de transformación de su práctica pedagógica. En dicho proceso los maestros procuran coordinar diversos aspectos de esta propuesta, tales como los relativos al conocimiento de las hipótesis de los niños, a sus intervenciones, al planteo de la situación didáctica, a la interacción social, al trabajo con textos reales, a la concepción de la escuela, a la relación con los padres, etc.

El trabajo con textos reales es uno de los aspectos que ocasiona mayores dificultades de coordinación a los docentes participantes; tal es así que solamente una minoría logra comprender la verdadera función que cumplen estos materiales y por ende puede utilizarlos en forma pertinente. Esto no significa que no existan distintas aproximaciones al trabajo con dichos textos.

El estudio de los datos obtenidos en sesiones de taller, entrevistas y observaciones de clase, nos permite construir algunos ejes de análisis. Uno de estos ejes se refiere a la mayor o menor presencia de la función comunicativa de la lengua escrita. En relación con esta función y solamente con fines operativos distinguimos tres tipos de textos: los escolarizados, los significativos y los reales.

Consideramos **textos escolarizados** aquellos textos que, diseñados expresamente para ser utilizados en la escuela, minimizan el valor social de la lengua escrita y dificultan el empleo de estrategias de anticipación en el acto lector pues está ausente el contexto situacional y no se respetan los usos naturales del lenguaje.

**Textos significativos** son aquellos que, si bien son elaborados a partir de un contexto de significación, no llegan a alcanzar alguna función social. En este tipo de textos hay mayores posibilidades de utilizar estrategias de anticipación en el acto lector.

**Textos reales** son los que cumplen con la función de la lengua escrita: la comunicación en sus variadas expresiones (registro de hechos, goce estético, comunicación a distancia, fuente de información, etc.). Su empleo tiene en cuenta tanto la competencia lingüística como la capacidad cognitiva y creativa de los niños. Responden a los distintos usos de la lectura y escritura en la vida real, permiten recrear en el aula "situaciones auténticas" al decir de Goodman. Hacen posible la predictibilidad en el acto de leer pues respetan los usos naturales del lenguaje. "Leer sirve para mejorar el uso que puede hacer el niño de su propia lengua, para producir mensajes cada vez eficaces" (Rodríguez, M.E., 1988).

El otro eje de análisis atañe al control de dos componentes lingüísticos: las grafías y la extensión.

Definimos **control de grafías** por parte del docente al hecho de secuenciar la enseñanza de los grafemas según un orden de dificultad desde el punto de vista del adulto.

El **control de extensión** hace referencia a la acción ejercida por el maestro para secuenciar la amplitud de los textos.

Ambos controles se vinculan con el criterio de atomización del conocimiento, o sea, se parte del supuesto que se aprende de las partes al todo, de lo simple a lo complejo.

Presentamos trabajos con textos escolarizados, en un intento de explicitar el pensamiento del docente que ejerce control sobre las grafías y la extensión de los textos.



273

## Ejemplo N°1

Alicia, maestra de primer grado, se propone repasar la letra *p* y entrega a los niños tarjetas con las palabras: *pomo, pomelo, puma, palo* con la consigna: "Leo, dibujo y escribo". Luego los niños deben escribir las palabras dadas.

Elvira, maestra de primer grado, propone una situación de lectura, bajo la consigna: "Ordena las oraciones dadas", y escribe en el pizarrón: *Sale sola, Susi - la Papi pipa. usa.* mientras oralmente les recomienda respetar los puntos y mayúsculas escritos.

En este último ejemplo, se advierte a través de las consignas dadas, el expreso deseo de que los niños ordenen las oraciones a partir de las pautas ya establecidas sin darles la oportunidad de combinar de otra manera las palabras.

En ambos ejemplos se observa que los docentes se limitan a trabajar únicamente aquellos textos que están compuestos por las grafías enseñadas, con el propósito de poner en marcha las posibles y en un principio escasas combinaciones de dichas grafías, para que los niños puedan descifrar lo que ellos creen que conocen. La reiteración de grafías es el común denominador tanto en las palabras como en las frases.

En esta práctica se intenta generar el aprendizaje a partir de la enseñanza graduada de las grafías, controlando la extensión del texto y pretendiendo evitar el error. Propicia la repetición y el ejercicio de cada nueva letra para lograr su fijación.

El análisis de los datos parece indicar que el control de las grafías es el aspecto del cual más fácilmente los maestros se pueden liberar. En efecto, uno de los primeros descubrimientos que realizan es que los niños conocen más grafías que las enseñadas. En realidad, muchos ya lo saben pero en el marco de una concepción mecánica del aprendizaje este descubrimiento no logra insertarse en una práctica diferente. Así, Amelia, maestra de primer grado nos dice: "Yo sé que mis chicos escriben con letras que aún no di, pero para asegurarme necesito llevar una secuencia... es mi secuencia".

Por eso algunos docentes se lanzan a intentos que muchas veces consisten en una parcial liberación de grafías.

— Delia, docente de segundo grado sostiene: "Ellos pueden escribir con las letras que quieran, pero yo voy dando algunas para saber lo que ya saben todos...". "Yo les doy las letras; a los que ya las saben, les viene bien porque las reafirman; los otros, las aprenden".

Aun cuando los docentes consiguen desprenderse de todos los controles sobre las grafías y leer y escribir tanto ellos como los niños cualquier letra, es frecuente que permanezca el control sobre la extensión: se escriben solamente palabras.

## Ejemplo N° 2

Irma, maestra de segundo grado, plantea una situación de lectura que consiste en un juego en que los niños deben observar con qué sílaba termina la primera palabra y ubicar otra al lado que comience con esa misma sílaba y así sucesivamente. (El modelo es trabajado en el pizzarrón en forma conjunta.)

*pomelo lobo botella llave ventana*

Luego, los niños deben realizar en los cuadernos la misma tarea con una palabra inicial dada por el docente.

Algunos maestros controlan la extensión permitiendo que escriban oraciones a partir de las palabras dadas, determinando así en forma arbitraria dicha extensión.

Cuando los docentes comienzan a tomar en cuenta como aspecto importante el contenido de los textos, porque piensan que la escuela debería brindar vivencias más próximas al interés de los niños, planifican las actividades dentro de contextos situacionales determinados. Por ejemplo, escribir listas de nombres de animales, de alimentos, de medicamentos, etc. (Ver ejemplo N° 3). La idea es escribir y leer dentro del tema tratado pero sin cumplir fin comunicativo.

Es interesante señalar como esta situación, a la cual genéricamente podríamos denominar "escribir nombres de..." en un contexto determinado, es posible gracias a que el docente no ejerce un control de las grafías.

## Ejemplo N° 3

Matilde, maestra de primer grado, plantea una situación de escritura luego de visitar con sus alumnos el supermercado del barrio, quienes deben confeccionar listas de productos en sus respectivos cuandernos agrupándolos según sean de limpieza o comestibles.

A pesar de este avance, los controles sobre la extensión permanecen. Una docente comenta: "Los chicos pueden escribir mucho más, los veo seguros, entusiasmados, pero todavía no me animo a que escriban tanto, tengo miedo de no comprenderlos. Es una cuestión mía".

Durante el transcurso de este proceso el docente puede comenzar a dejar de lado el control sobre la extensión de los textos cuando reflexiona sobre la naturaleza del error, aceptándolo como parte de un proceso constructivo. Permite que los niños escriban lo que deseen transmitir.

## Ejemplo N° 4

Mónica, maestra de segundo grado, dentro de la unidad temática "La salud", mantiene una charla con los niños sobre la salud bucal y las formas de prevención leyéndoles un folleto pertinente. Luego, les sugiere a los alumnos que comenten, reunidos por equipos, el tema tratado, para después escribir individualmente en sus cuadernos lo que recuerden. En esta clase, pudo observarse gran entusiasmo por parte de los niños quienes realizaron producciones espontáneas con libertad de expresión.

Hemos observado que a pesar de que el docente todavía no incluye el valor social de los textos lo-

gra, a partir de estas situaciones significativas, muy buenos trabajos de reflexión sobre la lengua escrita, tanto en lectura como en escritura.

El trabajo con textos significativos resulta más o menos valioso según cómo se plantee la situación y cómo se desarrolle en el aula. La utilización por parte del maestro de estos materiales no graduados relativos a un contexto situacional, marca un salto cualitativo en el acercamiento de los docentes a los textos reales.

En efecto, cuando el docente está trabajando con textos significativos surgen, si los usan adecuadamente, distintas situaciones que los llevan a incluir el valor comunicacional de la lengua escrita. A veces, la observación de los niños provoca estas transformaciones. Por ejemplo, un docente sostiene: "...los chicos están cansados de escribir palabras y terminan pronto...". "Para el día de la madre quisieron hacer tarjetas y ellos naturalmente escribieron todo lo que podían poner".

Algunas maestras se entusiasman con la idea de recrear en el aula situaciones reales de comunicación y así descubren el asombroso interés que manifiestan sus alumnos.

## Ejemplo N° 5

Cristina, maestra de segundo grado, construye una unidad temática de acuerdo con las necesidades de la comunidad escolar derivada de una epidemia de pediculosis.

A partir del significativo ausentismo de los alumnos por esta enfermedad, surge una charla espontánea en la cual los niños expresan su interés acerca del tema. De común acuerdo deciden concurrir a la unidad sanitaria de la zona para consultar con los profesionales y allí la maestra recibe un folleto informativo, donde se describen únicamente las características de la enfermedad. Una vez en el aula surge la necesidad por parte de los niños de sugerir a los padres y a los otros alumnos de la escuela la forma de prevenir y tratar la pediculosis. Entonces se agrupan por equipos y la maestra les entrega folletos para prevenir y tratar otras enfermedades. Después de analizar estos textos, los niños elaboran cartillas que contienen consejos para la prevención y el tratamiento de la pediculosis que luego se han de difundir en la escuela y/o en la comunidad.

En la práctica de esta docente como en las otras que trabajaron con textos reales vemos como al seleccionarlos, ponen el acento en su contenido y en su función comunicativa dejando de lado los controles sobre las grafías y la extensión.

Van así abandonando una posición hegemónica, ya no son ellas quienes deciden qué textos utilizar, pero tampoco son los niños quienes imponen el texto. En definitiva, lo que se lee o lo que se escribe, es aquello que resulta pertinente en cada situación[3].

## Conclusiones

Ambos ejes de análisis, el referido a la mayor o menor presencia de la función comunicativa de la lengua escrita y el referido al control de los componentes lingüísticos, están estrechamente vinculados tanto con la concepción de aprendizaje que tiene el docente, con el modo en que plantea el acto de lectura y escritura, con la forma en que selecciona los materiales y el trabajo que realiza con éstos, con el criterio que tiene acerca de la comprensión lectora, con el rol que cumple como mediador entre el niño y el texto, así como con la concepción de la función social que tiene la escuela.

Todas estas conceptualizaciones sufren sucesivas reestructuraciones. En el punto de llegada el docente comprende la función socio-comunicable de los textos, pero también transforma su concepto de aprendizaje e inevitablemente cuestiona la función tradicional de la escuela.

Creemos que los docentes, como en todo proceso constructivo, atraviesan por conflictos cognitivos entre los esquemas en transformación, conflictos entre lo que van pensando y lo que pueden hacer en la realidad, construyen asimilaciones deformantes, se equivocan (muchas veces constructivamente), intentan y a veces logran superar sus errores, en definitiva aprenden[4].

### Notas

1. Enmarcado en una investigación que pertenece a la ex Dirección de Investigaciones Educativas, dependiente de la Dirección General de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires.

2. Entendemos por **texto** a una unidad lingüística con significado. Puede ser una palabra, una frase, un párrafo o algo más extenso.

   Definimos operativamente **trabajo con textos** a las estrategias que usa el docente en su rol de mediador entre el niño y el texto.

3. Algunos maestros en el intento de utilizar textos reales, realizan asimilaciones deformantes, pues poniendo en juego los esquemas de los cuales disponen, interpretan como texto real "todo aquello que no es imaginario", o creen que los niños escriben un texto real a partir de observar objetos concretos (láminas, animales embalsamados, etc.) p.e. dicen "...es real porque escriben teniendo vivencias, estando en contacto...".

4. Tenemos la necesidad de continuar investigando las diversas estrategias que utilizan los docentes en el trabajo con textos reales.

### Referencias bibliográficas


Castorina, Antonio; Fernández, Susana; Lenzi, Alicia; Casavola, Horacio; Kaufman, Ana; Palau, Gladys (1984) **Psicología genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas**. Buenos Aires: Miño y Dávila, editores.

Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana (1979) **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI.

Ferreiro, Emilia (1979) **La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización**. San Pablo: Caderno de Pesquisa.

Goodman, Kenneth (1982) "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo". En Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio (comps.), **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México: Siglo XXI.

Harste, J. y Burke, C. (1982) "Predictibilidad: un universal en lecto-escritura". En Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio (comps.), **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México: Siglo XXI.

Kaufman, A. M.; Castedo, M.; Teruggi, L.; Molinari, M. (1989) **Alfabetización de niños: construcción e intercambio**. Experiencias pedagógicas en jardín de infantes y escuela primaria. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Lerner, Delia (1986) Comprensión de la lectura, estructura cognoscitiva y afectividad. Fascículo 2. **Comprensión de la lectura y expresión escrita en niños alfabetizados**. Venezuela: Secretaría de Educación Especial, OEA.

Pizani, A. y Pimentel, M. con la colaboración de Delia Lerner de Zunino (1989) **Comprensión de la lectura y expresión escrita: una experiencia pedagógica**. Fascículo 4. Venezuela: Secretaría de Educación Especial, OEA.

Rodríguez, María Elena (1988). Los textos en el entorno escolar. En **Lectura y Vida**, año IX, 2, junio.

# TRAYECTORIA DE UNA MAESTRA DESDE EL EJERCICIO A LA ESCRITURA Y DE LA PALABRA AL TEXTO

MIRTA LUISA CASTEDO

*Investigadora de la Dirección General de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires.*

## Introducción

Este trabajo[1] intenta reflexionar acerca de algunas dificultades en la transformación del rol docente a partir de analizar el proceso de Marta, una de las maestras que participó de un taller de investigación-acción durante el año 1988 y que se mantiene en contacto con nuestro grupo de investigación desde el comienzo de su actividad docente.

La experiencia está enmarcada en un proyecto[2] más amplio que el taller mencionado, uno de cuyos objetivos es el estudio del rol del docente alfabetizador. El trabajo se desarrolla desde 1985 en la Dirección de Investigaciones Educativas de la Dirección General de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires. Los maestros participan de un taller de reflexión sobre su práctica, ámbito en el que procuran elaborar propuestas pedagógicas alternativas, tomando como parte de sus supuestos teóricos los procesos psicogenéticos de apropiación de la lengua escrita y la función social del sistema de escritura.

Partimos de considerar que si se adhiere a una modalidad constructiva e interactiva en la relación docente-niño es necesario adoptar una modalidad semejante en la capacitación y el perfeccionamiento docente. Al mismo tiempo si se reconocen en el niño aproximaciones sucesivas al objeto de conocimiento es necesario también reconocer que la transformación del rol docente es otra construcción que, como tal, presenta momentos de conflicto, aparente quietud, saltos cualitativos, reorganizaciones y coordinaciones, es decir, toda la complejidad de un proceso de aprendizaje.



271

Deseamos señalar, asimismo, por qué hemos elegido el caso de Marta. Entre los docentes que participan de la investigación se pueden distinguir, con mucha superficialidad, por lo menos tres grupos: 1) aquellos que iniciaron el taller convencidos de una práctica totalmente conductista y se mantuvieron en esa postura la mayor parte del año; 2) los que antes de participar del taller ya intentaban hacer cambios, pero mantenían muchos de los principios de la modalidad anterior; y 3) los que habían abandonado la modalidad mencionada en lo que hace a sus principios básicos y la experiencia (de no menos de dos años) les había permitido construir aproximaciones bastante cercanas a la modalidad que propiciamos. Marta es un ejemplo del proceso de este tercer grupo de docentes. Creemos que hay muchos otros que sufren conflictos y preocupaciones similares a los suyos. Nosotros mismos, como investigadores, nos hemos planteado preguntas y reflexiones parecidas a la que ella enunciaba en un pasado no muy lejano, e incluso hoy, seguimos preguntándonos sobre cuestiones muy próximas.

En el caso de Marta, el material recogido abarca varios tipos de documentos de diferente naturaleza y profundidad: las planificaciones de unidades didácticas, el desarrollo de esas unidades en la carpeta didáctica, el diario de clase[3], los registros grabados en clases, las entrevistas con el investigador (también grabadas), los cuadernos de los niños y numerosas conversaciones informales. Por razones de espacio nos ocuparemos centralmente de aquellos aspectos analizables a partir de las planificaciones y carpeta didáctica y haremos frecuentemente referencia a las reflexiones volcadas en el diario de clase.

## Marta antes de comenzar el taller

Hace seis años que Marta se desempeña en varias escuelas de distintos medios socioeconómicos, siempre en grados inferiores. Desde hace cuatro años trabaja en la misma escuela, un establecimiento categorizado como de "alto riesgo"[4], lo que significa, entre otros aspectos, que la escuela cuenta con turnos reducidos y comedor, presenta múltiples carencias edilicias, se encuentra en un barrio que rodea a un extenso establecimiento industrial, y, en definitiva, se caracteriza porque gran parte de los niños no tienen cubiertas sus necesidades básicas.

En su diario de clase señala que poco después de recibirse tomó conciencia de que su título de maestra servía para "decidir qué ejercicios tenían que hacer" sus alumnos y, no conforme con esta función, siguió leyendo, asistiendo a cursos y, sobre todo, problematizándose por lo que iba observando día a día en el aula. Así, se acerca a la teoría psicogenética y a las investigaciones de Emilia Ferreiro. De aquellas aproximaciones concluye: "...había entendido que el niño era constructor de su aprendizaje, que tenía sus propias hipótesis, había leído y continuaba leyendo sobre la teoría psicogenética y a pesar de ser capaz de explicar sus postulados teóricos a otros compañeros, me doy cuenta de que lo que yo sostenía en el discurso, no era lo que yo aplicaba en el aula".

De esta época Marta recuerda algunas tareas que realizaba con sus niños. P. e., entregaba una imagen de pajaritos volando acompañada de una frase "Los pajaritos vuelan", informaba que ahí decía *los pajaritos vuelan* y luego pedía subrayar con rojo donde dice *los*, con azul *pajaritos* y con verde *vuelan*. A propósito de esta actividad comenta que su supuesto era que si los niños espontáneamente podían ubicar las partes de un texto entonces la tarea del maestro era ejercitar esa posibilidad en una situación que se emparentara con los ejercicios escolares... Por entonces, podía hacer con sus niños algunas cosas distintas a las que había aprendido en el Magisterio, aunque la idea básica permanecía, **su rol consistía en decidir qué ejercicios podían hacer sus alumnos**. Con seguridad, estos nuevos ejercicios eran mucho más útiles y comprensibles para sus chicos porque, de alguna manera, tenían que ver con cuestiones que ellos iban pensando acerca de la lengua escrita. Sin embargo, la receta de actividades del Magisterio había sido sustituida por otra receta (sin duda, todavía no tan elaborada) a la cual Marta se refiere como **la receta sustituta**.

## Marta al iniciar el taller

La **receta sustituta** se va modificando progresivamente, los ejercicios como el citado fueron desapareciendo y van surgiendo otros que reflejan un mayor desprendimiento de ciertos estereotipos escolares y una mayor aproximación a formas de trabajo más vinculadas con las vivencias naturales que los niños despliegan ante la lengua escrita.

Al iniciar el taller, en el trabajo de Marta convivían, como en cualquier proceso de transformación, ambas modalidades. Pero, sin ninguna duda, esta docente ya había conseguido logros muy importantes: había abandonado totalmente la graduación de letras, podía prescindir de sancionar errores, trabajaba frecuentemente con textos reales (como diarios, revistas, cuentos...), permitía y fomentaba tanto interpretaciones como escrituras espontáneas, valorizaba y promovía la interacción entre los niños y lograba muchas intervenciones exitosas tendientes a superar los errores que iban manifestando. Sin embargo, la mayoría de sus clases no tenían el aspecto de verdaderas situaciones de comunicación y gran parte se desarrollaban en torno a cuestiones que sólo sirven para la escuela.

## Primera unidad didáctica: La escuela

La primera unidad de trabajo está articulada en base a tres tipos de situaciones: **escrituras para comunicar algo** (escasas), p. e., hacer o interpretar carteles para ubicar determinados objetos del salón, poner *biblioteca* en la caja que tiene libritos, *útiles perdidos* en la caja que corresponde, **carteles donde no aparece claramente la finalidad de la escritura** (las más frecuentes), p.e., poner el nombre de los objetos, escribir *lápiz* en el objeto lápiz o en una lista de *nombres de* en el cuaderno, y **situaciones con una estructura similar a los ejercicios escolares** (no tan frecuentes), p.e., dibujar objetos que comiencen con la misma letra.

Este tipo de planteo de situaciones, muy habitual en las maestras que han transitado por varios años de experiencia, nos hace pensar en cómo conceptualiza la docente el sistema de escritura. En este momento pareciera que está casi totalmente centrada en el descubrimiento de cuántas y cuáles gra-



278 BEST COPY AVAILABLE

fías son necesarias para producir determinado enunciado y por esta centración se pierde de vista el texto, es decir, el para qué se escribe y cómo se caracterizará ese mensaje según las particularidades de la función que cumpla.

El problema es que, en definitiva, las marcas que van a aparecer en el papel no sólo tienen que ver con las hipótesis de los niños sobre los aspectos cuali y cuantitativos de la escritura, sino también con la aproximación que hayan logrado al modelo de texto que se proponen producir. Al mismo tiempo, cuando se trata de leer, el conocimiento de ese modelo facilita las coordinaciones necesarias para obtener información.

Si la función de la escritura es "escribir para la señorita", no hay posibilidad de construir modelos de textos. Veamos un ejemplo: una actividad propuesta es escribir el nombre de los útiles, es decir, escribirle al objeto el nombre del objeto, donde evidentemente la escritura se convierte en una tarea escolar e innecesaria: con mirar el objeto ya se sabe qué objeto es. La misma situación tendría sentido si se tratara de escribir ese nombre en el lugar donde se guarda cada uno, para ordenar y encontrar más fácilmente. Al respecto, la docente comenta: "Si pedimos a los niños que escriban carteles para el salón no es lo mismo que escriban *mesa, pizarrón, silla*, porque obviamente ya saben como se llaman esos objetos y no necesitan un cartel que se los diga, que si escriben un cartel que dice *biblioteca, lápices, gomas*, y los ponen en distintas cajas. En este caso están informando que allí estan los libritos para llevar a casa, y en qué caja buscar cada cosa. En ambas situaciones se escriben nombres pero el significado de cada uno es diferente".

Creemos que este descubrimiento, tardío, en el proceso de Marta, lo es también en la mayoría de los docentes, y ha sido, no hace mucho tiempo, un tema que nos ha llevado a variadas reelaboraciones en nuestro proceso como investigadores.

Por otra parte, en los tres tipos de actividades planteados se presenta una constante: no aparece, en toda la unidad, ninguna propuesta de escritura más extensa que la palabra (salvo en una aislada actividad de interpretación).

Marta había abandonado el control de las grafías pero, inconscientemente, no había hecho lo mismo con el control sobre la extensión del enunciado: se escriben solamente palabras. En un pasaje de su diario dice: "Podía aceptar que cada uno escribiera según su nivel de conceptualización, pero mi propuesta concluía en la escritura de nombres. De esta manera, el control de cuáles grafías pueden aparecer se traslada a la extensión de lo que se escribe... Hoy creo que el único impedimento para que los chicos escribieran un mensaje, un cuento, una adivinanza, etc., era mi falta de creación de un espacio para que ello sucediera".

Hay, en esta práctica, un temor a no poder controlar la escritura. Frecuentemente, cuando los niños escriben enunciados más extensos que la palabra, suelen hacerlo con conceptualizaciones menos elaboradas y esto provoca que el docente entienda menos aún lo que el niño quiso expresar, perdiendo el escaso control que todavía ejercía ante su escritura.

Creemos que ambos problemas están relacionados: si se escribe para realizar tareas escolares el docente puede controlar la extensión a través de lo que el mismo propone ("hoy le ponemos **nombre** a..." o "escribir **oraciones** con..."); pero, si lo que se plantea es la producción o interpretación de mensajes para usarlos realmente o para jugar en situaciones donde se los emplee, entonces el docente no determina la extensión sino las características de la situación que se va desarrollando en el aula.

## Segunda unidad didáctica: igual pero distinto

La segunda unidad, que trata sobre los animales, presenta un planteo similar a la anterior, donde, a pesar de lo ya expuesto[5], se mantienen los tres tipos de actividades enunciadas y la escritura exclusiva de palabras. P.e., hacer una maqueta del zoológico y ponerle carteles a las jaulitas, escribir nombres de animales en general y escribir nombres de animales que comiencen o que terminen con la misma letra.

Pero lo distinto, casi por casualidad, aparece en un juego de simple apareamiento imagen-texto que se plantea en una situación de lectura: la maestra entrega dos o más imágenes de animales con dos o más textos con los nombres de los animales y los niños buscan cuál corresponde a cuál. Esta actividad, primero simple juego de apareamiento, constituye un momento importante porque, sin que ella se lo proponga, los niños comienzan a jugar por su cuenta en los equipos: solicitan más tarjetas y organizan situaciones lúdicas espontáneas entre pares de un mismo equipo o entre diferentes equipos. Esto permite a la docente introducir, en el transcurso de la situación, cuestionamientos de distinta naturaleza combinando variaciones en el material y en sus intervenciones. P.e., podía propiciar la búsqueda de índices cualitativos a través de presentar pares de palabras que se diferenciaban por una sola grafía *(perro-perra)*, o bien, promover la discusión de virtuales contradicciones entre tamaño del referente y extensión de la escritura *(gato-gatito)*.

Por razones de espacio, no podemos incluir los registros de discusión de los niños entre sí y con la docente, que de por sí constituyen un capítulo aparte.

Pero lo que en este caso queremos señalar es que, en el transcurso de estas actividades, Marta toma conciencia de que mientras los niños estaban interesados en establecer acuerdos para poder jugar con las tarjetas (es decir, dándole una función a la escritura) ella podía articular intervenciones tendientes a discutir los aspectos cuali y cuantitativos de las mismas. P.e., podía proponer a un grupo de niños que hicieran tarjetas para que jugara otro grupo y facilitarle dibujos de animales cuyos nombres comenzaban con la misma sílaba o letra.

Según relata la docente, en esta unidad muy poco de lo planificado fue lo que se realizó en el salón, pues las situaciones que acabamos de comentar iban modificando aceleradamente el esquema proyectado. Así, Marta comenzó a pensar que era posible plantear el ejercicio de análisis del sistema de escritura, que se pretendía propiciar en el tercer grupo de actividades, en casi todos los casos, a partir de los problemas que necesitan resolver los niños para poder establecer acuerdos, en este caso, para jugar juntos.



270
BEST COPY AVAILABLE

## Tercera y cuarta parte: casi todo diferente

En gran parte durante la tercera unidad, y definitivamente en la cuarta, cuando todavía había un grupo importante de niños que no leían convencionalmente, Marta se vuelca, en el planteo de sus planificaciones, hacia situaciones donde la escritura cumple funciones reales. P.e., "jugar a comprar y vender alimentos" (reconstruir envases, hacer etiquetas, armar estantes, hacer afiches y listas de precios, interpretar etiquetas, afiches y listas reales que se consigan en el hogar o los negocios de la zona); o bien, "adornar la escuela y el salón con plantas y cuidarlas" (traer gajos y semillas para armar macetas, averiguar en enciclopedias y otros libros qué hay que hacer para cuidarlas, hacer carteles indicando los cuidados necesarios para cada plantita). No por ello, Marta ha abandonado el análisis del sistema de escritura. Por el contrario, la lectura de los registros de clase permite comprobar la existencia de constantes intervenciones tendientes a favorecer este análisis y una notable intensificación de los intercambios entre los niños, a propósito de las mismas cuestiones.

Marta explica este aspecto en un fragmento de su diario: "El grupo está haciendo plantitas a partir de gajos y semillas para adornar el salón y la escuela. Me preguntan qué hacer con algunas semillas que no crecen sólo por ponerlas en la tierra. Les llevo fotocopias de un libro escolar donde están escritas las instrucciones de la clásica germinación del poroto, con textos e imágenes. Algunos chicos ya leen convencionalmente y otros no, pero les pido anticipación del contenido del texto a todos. Comienzo preguntando: ¿Qué les parece que puede decir en la hoja que les di? Todos intentan interpretaciones a partir de los dibujos: *Es de cómo se hacen los porotos*. Paola da una respuesta categórica: *Dice algodón y porotos, frasco y agua*. Bueno, pedí anticipaciones y las obtuve... y ahora ¿qué hago? Sin duda era más fácil trabajar con palabras aisladas. Por suerte, la respuesta de Paola me sugirió una nueva pregunta: *Dice algodón y porotos, frasco y agua*, lo pongo en el pizarrón (lo anoto mientras voy repitiendo la frase de Paola) *¿dice así, como yo puse en el pizarrón, en la hojita?* Todos dicen que no (...) Vamos haciendo la experiencia a medida que tratamos de entender. Finalmente leo para todos para verificar si ahí decía lo que nosotros hicimos.

Esta clase me gustó. Todos los chicos interpretaron según sus posibilidades. Algunos consideraron partes del texto, otros únicamente imagen, otros leyeron en forma convencional. Todos trabajaron y pudieron de una manera u otra construir algún significado, yo casi me limité a coordinar la discusión o a presentar alguna contra-argumentación cuando no podían resolver por sí mismos."

En este nuevo planteo de situaciones también queda más claro que hay un espacio mejor y más extenso para trabajar los modelos de texto, la coherencia de los mensajes, la estructura, el léxico... El hecho de dar un tiempo para trabajar el texto como totalidad y no solamente la graficación de las palabras, permite acceder a dos verificaciones complementarias: por un lado, los chicos también tienen sus propias ideas acerca de las distintas maneras de transmitir un mensaje y como lograr la comunicación deseada; por otro, saber escribir alfabéticamente no garantizar saber transmitir mensajes de acuerdo con la modalidad elegida y este aprendizaje puede iniciarse antes de acceder a la conceptualización alfabética. Este aspecto es una parte indispensable y complementaria del aprendizaje de un sistema de escritura.

El relato de una situación desarrollada en el aula puede ejemplificar la cuestión a que nos referimos. En la actividad antes relatada surge una dificultad: la mayoría de los niños había olvidado traer los materiales que se había pedido oralmente el día anterior. Para evitarlo decidieron hacer una nota en el cuaderno, la maestra la escribía en el pizarrón mientras los nenes la dictaban y entre todos iban modificando una y otra vez el texto hasta lograr una producción que los dejara conformes. En el transcurso de esta discusión hay momentos realmente asombrosos, si pensamos que se trata de chicos de 6 años pertenecientes a una población tradicionalmente considerada más lenta o con mayores dificultades. P.e., en un momento el mensaje dice "...tengo que traer un frasquito y algodón y semillas y papel secante". Todos gritan "...no queda bien". Una niña dice "¡No!; no tiene que tener muchas *y* porque si no no dice nada!". Otra le discute: "Pero entre medio de las palabras sí, juntitas no, digo". Un nene la apoya: "Pero sí que sirve, sirve para escribir entre medio de las palabras". Predominan los que dicen que está mal, hasta que una nena propone cambiar cada *y* por una *a*. La maestra lo hace, lógicamente queda mal, entonces proponen con *e*, con *u*, con "la de indio" (*i*) y con *o*. Con esta última, cuando leen como queda, afirman que es para traer una sola cosa, o algodón o el frasquito...".

Finalmente la maestra sugiere que hay libritos en la biblioteca que pueden ayudar. Toma uno, busca, lee y copia un párrafo donde aparece el uso de la coma en una enumeración y el coordinante *y* entre los dos últimos elementos. Los chicos aceptan esta posibilidad y la usan para su nota. Leen la producción final y todos quedan conformes.

Retomando el comentario que dio origen a este ejemplo recordemos que en este grado una buena parte de los niños todavía no leen y escriben convencionalmente. Sin embargo, los que ya lo lograron aún no tienen claro cómo conseguir una coordinación adecuada del texto y, los que transitan conceptualizaciones menos avanzadas, pueden participar acordando o no con la lectura de los otros o proponiendo escrituras a otros. Ambos grupos pueden aprender algo.

## Comentarios finales

¿Por qué Marta pudo avanzar, transformar aspectos de su práctica, reformular sus propias ideas?... Ante todo podemos afirmar que Marta siempre se mantuvo activa, es decir, no dejó, en ningún momento, de probar cosas en el aula, de pensarlas y repensarlas, de criticarse y sobre todo, de dudar. Tampoco aceptó nunca una sugerencia ni de los investigadores ni de sus superiores sin antes considerar cuán adecuada sería para sus chicos y su escuela. Marta se convirtió en un maestro-investigador, porque asumió su propio proceso de construcción de un nuevo rol docente como proceso de invenciones y descubrimientos.

Otra condición que caracteriza a esta docente es una constante tendencia a transmitir y compartir

con sus pares. Marta lo hacía antes del taller, en el marco de su escuela, y lo siguió haciendo en el taller con maestras de otras escuelas. En ninguno de los dos lugares fue fácilmente aceptada por todos ya que, al cuestionarse, cuestionaba a muchos otros. Sin embargo, a pesar de las dificultades, no pocos problemas fueron elaborados en el transcurso de discusiones con sus colegas muchas veces intentando argumentaciones para convencer a una compañera, y otros tantos fueron visualizados en este mismo ámbito.

Para finalizar queremos expresar nuestro agradecimiento a Marta, y a todas las docentes que ella representa, porque nos enseñaron mucho, como lo hicieron los primeros niños que entrevistamos hace ya varios años (aunque en ese caso sólo nos asombrábamos de que a los chicos les pasara lo que decían los libros). Al igual que a aquellos niños, estos maestros nos enseñan a entender por qué piensan las cosas que piensan, por qué hacen las cosas que hacen, por qué sienten las cosas que sienten, en definitiva, una parte de por qué nuestra escuela es como es. Y poder entender es algo indispensable para poder transformar.

## Notas

1. "Exploración pedagógica del aprendizaje de la lectura y la escritura", coordinado por la Licenciada Ana María Kaufman.

2. Agradezco a la la Prof. Marina Crespo de Fanjul, docente de la Dirección de Educación Primaria e investigadora de la Dirección de Investigaciones Educativas por su colaboración en este trabajo.

3. Es necesario aclarar que esta docente adoptó una modalidad de **diario** en el cual no volcaba las clases día a día sino que periódicamente expresaba sus preocupaciones y descubrimientos en el aula.

4. Según datos y criterios de la Dirección de Educación Primaria.

5. Cabe aclarar que los testimonios citados fueron reflexiones de la docente posteriores a la 2ª unidad.

## Referencias bibliográficas


Ferreiro, E. (1989) **El proyecto principal de la educación y la alfabetización de niños: un análisis cualitativo**. Consulta técnica regional preparatoria del año internacional de la alfabetización, La Habana, Cuba, 1988. Publicado en **Páginas para el docente Nº 17**. Aique Grupo Editor, Buenos Aires.

Lerner, D. (1986) Comprensión de la lectura y expresión escrita: una experiencia pedagógica. En **Comprensión de la lectura y expresión escrita en niños alfabetizados**. Fascículo 4. Venezuela: OEA, Ministerio de Educación, Dirección de Educación Especial.

Rockwell, E. y Mercado, R. (1986) **La escuela, lugar de trabajo docente**. México: DIE, CINVESTAV





281

# De la lectura a la producción: regularidades en las estrategias de relato en niños de 8 a 9 años

Mabel S. Marro
Celia R. Rosemberg

*Investigadoras del CONICET en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.*

## Introducción

En el ámbito escolar, el **recuento**, es decir "contarle a alguien lo que se sabe sobre algo", es una de las formas más frecuentes de evaluación de los conocimientos adquiridos por los niños. Este recuento, que puede ser oral o escrito, adquiere diferentes formatos discursivos que comprenden desde una palabra, una frase suelta, una yuxtaposición de frases, una enumeración, hasta una forma más lograda de relato coherente y cohesivo.

Las investigaciones sobre el desarrollo del discurso narrativo realizadas durante la última década han comenzado a describir el curso de este desarrollo. El principio planteado por la lingüística del discurso que explicita que no hablamos por frases sino por textos, a pesar de que produjo modelos teóricos e instrumentos apropiados para el análisis de los textos en su contexto comunicativo, ha sido escasamente incorporado al estudio del discurso infantil. La mayor parte de los trabajos anteriores se caracterizaron por realizar el análisis dentro de los límites de la oración (Rondal, 1980, para una revisión de antecedentes).

Pero, en base a los resultados de trabajos abordados desde una perspectiva discursiva es posible interpretar los diferentes desempeños de los niños en respuesta al pedido de un recuento.

Entre los hallazgos relevantes —para interpretar relatos de niños— planteados desde la perspectiva de la enunciación resultan de interés los que señalan que el progreso en la adquisición del lenguaje está relacionado con el paulatino desprendimiento de los datos de referencia situacionales hasta alcanzar el logro de referentes puramente textuales. En esta perspectiva, Simonin Grumbach (1975) intenta establecer una relación entre los diferentes tipos de discursos diferenciados por el proceso de enunciación y los estadios de adquisición por los niños de referentes puramente textuales.

Al respecto, Pregel (1970), en un estudio sobre el desarrollo del nivel textual del niño distingue dos fases en su evolución a través de la categoría del tiempo del enunciado y el de la enunciación. Entre los 6 y los 8 años el niño aprende poco a poco a utilizar el pretérito en relatos orales. En la mitad o al final del noveno año y hasta terminar la escolarización primaria comienzan los progresos en el empleo del pretérito tanto oral como escrito y allí sitúa el autor el surgimiento del relato propiamente dicho.

Investigaciones recientes (Preece, 1987) confirman los hallazgos de Pregel sobre el desarrollo del nivel textual en el niño y sitúan el dominio incipiente del uso del pretérito en relatos orales a la edad de 5 a 6 años.

Los estudios precedentes y los realizados en el marco de las teorías de la comunicación social (Wolf, 1987) sitúan a los niños en condiciones de producción y recepción de mensajes, diferenciadas de las de los adultos. Condiciones que introducen un factor adicional —en el ya complejo marco de la construcción psicosocial de la alfabetización— analizado en las recientes investigaciones (Cook-Gumperz, 1988) educativas en términos de las relaciones asimétricas de comunicación entre adultos y niños.

Estos estudios sobre estilos discursivos de docentes y niños han observado que los estilos comunicativos de los hogares de los niños, sus experiencias lingüísticas previas pueden o no coincidir con los estándares restringidos de evaluación de los aprendizajes en el contexto escolar. Se ha señalado también en el terreno de las prácticas escolares que los adultos no están preparados para deslindar los contenidos que hacen a la calidad y cantidad de la información que los niños intentan transmitir de la forma en que se "empaquetan" contenidos. El ejemplo más claro, es la frecuencia con la que los docentes dicen al referirse a determinados niños: "Tiene vocabulario pobre, no entiende, no comprende, habla mal"; como si **comprender** y **producir** fueran procesos inseparables en las etapas tempranas de la adquisición del lenguaje en el niño.

La situación anterior refleja un comportamiento basado en una práctica cultural de comunicación que no es imputable directamente al docente y que sí forma parte del conjunto de prácticas y políticas de alfabetización, incluida la evaluación escolar y el desconocimiento de las posibilidades de los niños —sean éstas— situacionales o evolutivas.

Las evaluaciones (explícitas o implícitas), son realizadas sobre el tipo de discurso (en canal oral o escrito) que toma el formato del recuento, que hemos caracterizado como "contarle a otro lo que se sabe sobre algo". En el ámbito escolar las evaluaciones del docente consisten por lo general en confrontar las producciones de los niños con sus propios estándares adultos. Esta constatación empírica lleva a reconocer la necesidad de estudiar las estrategias que los niños utilizan en sus recuentos comparándolas con las de los demás niños eludiendo en el análisis los parámetros adultos. La investigación que se presenta está guiada por esta perspectiva.

Asimismo la presente investigación tiene en cuenta que tanto el contenido como la forma de empaquetamiento de este contenido que poseen los textos, sobre los que los niños deben realizar el recuento, parecen incidir pero de manera distinta en la comprensión y producción del niño.

En efecto, como ha demostrado Karmilof-Smith (1979), al basar su análisis en la dimensión del discurso, los procesos de pronominalización en los relatos de niños de 5 a 9 años no son semejantes frente a narrativas que incluyan o no, p.e., personajes centrales.

En una investigación reciente (Signorini y Manrique, 1988) se identificaron diversos factores puntuales de tres cuentos estructuralmente distintos que incidían sobre aspectos del proceso de comprensión de niños de 9 años. La revisión de este corpus de datos (Marro y Rosemberg, 1989) en un análisis preliminar de la producción de los niños, indicó que algunas características de los cuentos referidos a los protagonistas (centralidad del personaje, idéntico género en los personajes o diferentes géneros) y la persona del narrador (primera o tercera) parece incidir en la posibilidad de que los niños produzcan recuentos con mayor o menor grado de cohesividad y coherencia interna, y perspectiva sostenida del narrador.

En relación con dichos parámetros, el texto que presenta a los niños menores dificultades de recuento es el que tiene dos protagonistas de diferente género, está narrado en tercera persona y estructuralmente presenta dos episodios paralelos bien diferenciados por conexiones explícitas. Los recuentos de los niños sobre este texto (**El zorro y la cigüeña**, ver apéndice) son los que se analizan en el presente trabajo.

## Objetivos

La investigación que se comunica en este artículo tiene por objetivos:

1. analizar los comienzos (base de referencia textual) de los recuentos de los niños, identificar los procedimientos que utilizan y determinar de qué forma estos procedimientos facilitan o no la distribución de la información que poseen y comparar dichos recuentos entre sí para establecer regularidades internas en el comportamiento estratégico de los niños;

2. cotejar los resultados del análisis precedente con los resultados obtenidos por Signorini, Manrique y Rosemberg (en prensa) en los diagnósticos de comprensión.

## Participantes

Esta experiencia se realizó con tres grupos de niños de tercer grado, un grado que concurría a un esta-

blecimiento privado (12 niños, grupo **A**) y dos que concurrían a una escuela de la Municipalidad de Buenos Aires (21 niños, grupo **B**). La variable sociocultural establece una primera diferencia entre estos grupos: grupo **A**, hijos de profesionales, y grupo **B**, hijos de empleados, pequeños comerciantes y obreros calificados.

## Recolección de datos

Los niños fueron entrevistados en forma individual. Se les solicitó que leyeran cuidadosamente el texto para sí ya que luego deberían contárselo a una persona que no lo conocía, y responder a algunas preguntas sobre el contenido del mismo. Todos los recuentos y respuestas a las preguntas fueron grabados.

Se realizaron entrevistas con las docentes con el fin de conocer sus evaluaciones sobre las posibilidades de comprensión y producción de cada uno de los niños.

## Análisis de los datos

En el análisis de los relatos de los niños se identificaron las marcas o criterios enunciativos que hacen posible diferenciar **lo narrativo** de **lo no narrativo**.

Se han considerado las marcas referidas a grupos de tiempos verbales narrativos, de la historia y retrospectivos: pretérito perfecto simple (Weinrich, 1973, 1979; Benveniste, 1971). Los autores citados señalan que el pretérito perfecto simple además de indicar la ruptura existente entre el momento de la narración y el relato evocado, es un marcador de ficción.

Además se consideran como marcadores de ficción las fórmulas como *había una vez*, denominadas por van Dijk (1978), topicalizaciones cero.

Se caracteriza también al discurso narrativo mediante una red de instrucciones que suministran informaciones sintácticas concomitantes para indicar que se trata de una narrativa: como la creación de planos a través del contraste entre el pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto que en interacción marcan respectivamente las acciones que hacen avanzar el relato y las que funcionan como fondo; el uso de información nueva y vieja para el oyente a través de artículos definidos e indefinidos (Chafe, 1976, 1980); la categoría evaluación (Labov, 1967); y los instrumentos para el análisis de la base de referencia (Marro, 1984).

Los datos se categorizaron tomando como parámetro los comienzos de los recuentos de los niños que incorporaron en la base de referencia la mayor cantidad de información del cuento con relación a los demás niños. Por lo que el criterio adoptado no refleja la perspectiva adulta del texto original sino la dimensión de las reestructuraciones hechas por los niños. A partir del análisis de la base de referencia de sus producciones se establecieron las siguientes categorías:

Fórmula de ficción completa: *había una vez*.
Presentación del personaje como información nueva para el oyente a través del artículo indefinido: *un zorro*.
Evaluación, que especifica el tema de la historia: *que era muy bromista / que le gustaba hacer bromas a los demás*. Nótese que el pretérito imperfecto (gustaba, era) funciona como un fondo sobre el cual se desarrolla la acción narrativa *invitó*.
Focalización temporal de la acción narrativa: *y una vez, un día*.
Tiempo narrativo pretérito perfecto simple: *invitó*.
Información nueva: *a una cigüeña*.
Especificación del tema de la trama: *a comer*.
Especificación del espacio: *a su casa*.

En los **cuadros I, II, III** y **IV**, dichas categorías se leen del modo que sigue: A: *Había una vez*, B: *Un zorro*, C: *que*, D: *bromista*, E: *y/entonces*, F: *una vez/un día*, G: *invitó*, H: *Una cigüeña*, I: *a comer*, J: *a la (su) casa*.

En los cuadros los números indican el orden en que los niños instanciaron las categorías en sus recuentos. Los asteriscos indican alguna variación en la categoría. Las rayas indican las omisiones. A la derecha se asigna información sobre el criterio de comprensión alcanzado o no. Los totales que se indican en la parte inferior contabilizan una sola ocurrencia por niño.

## Resultados

El análisis de la base de referencia de los recuentos de los niños según las categorías propuestas permitió reagruparlos de acuerdo con el predominio de una estrategia **narrativa** (E1), **comentativa** (E2) y con marcas muy débiles y escasas acerca de la perspectiva **enunciativa** y su relación con el enunciado (Ex).

Cabe recordar que una **estrategia narrativa** se construye en relación con un conjunto de indicadores que interactúan, p.e., un relato en tercera persona, una fórmula de ficción, una forma de pretérito simple que actúe como base de una acción sobre un fondo indicado por un pretérito imperfecto, la focalización de la acción en un pasado reciente que reestructura la temporalidad planteada en la fórmula inicial. La interacción compleja de todos estos indicadores sólo se encontró en tres niños de la muestra.

Con respecto a la **estrategia comentativa**, los indicadores considerados son: fórmulas que indican comentarios, expresiones metalingüísticas, una temporalidad basada en el presente y comentarios en primera o tercera persona.

Tabla 1

| | | G R U P O S | |
|---|---|---|---|
| | | "A" | "B" |
| ESTRATEGIAS | 1 | 12/12 (100%) | 7/21 (33,33%) |
| | 2 | — | 7/21 (33,33%) |
| | x | — | 7/21 (33,33%) |

En la **tabla I** se presenta la distribución en número y porcentajes de los niños diferenciados por la **variable sociocultural**: grupo **A** y **B**. Como puede observarse el total de los niños del grupo **A** recurren a una estrategia narrativa mientras que los del grupo **B** recurren en igual proporción (33%) a las tres estrategias.

Con referencia a la **estrategia 1**, se diferencian tres procedimientos regulares en los recuentos de los niños; éstos se caracterizan por:

a) **Cuadro I**: una reestructuración del texto original que resume los dos párrafos del comienzo en una estructura compleja con nexos subordinantes y que inserta además un marcador de ficción que no está en el texto original.

b) **Cuadro II**: una reestructuración del texto original que se caracteriza por reintroducir una fórmula incompleta.

c) **Cuadro III**: comenzar como el texto original a través de un marcador temporal de foco.

Los niños que utilizan el primer procedimiento incrementan la perspectiva narrativa del texto original. Este incremento se manifiesta a través de los siguientes recursos:

1) Un comienzo anclado en una fórmula de ficción *había una vez* que no está en el texto original. Es decir que señalan al oyente la noción de relato ficcional (categ. **A**). Los niños que utilizan esta estrategia de comienzo presentan a los dos personajes a través de un artículo indefinido que es el procedimiento usual en el discurso adulto para presentar información nueva al oyente (categ. **B**-**H**).

**Cuadro I**
**Estrategia narrativa - Procedimiento 2**
(Había un zorro que...)

| Grupo | | Niños | CATEGORIAS | | | | | | | | | | Cnt.Compr. | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| A | B | N° | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | Si | No |
| | x | I | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | x | |
| x | | II | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | – | x | |
| x | | III | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | – | x | |
| x | | IV | 1 | 2 | 3 | 8 | 7 | – | 4 | 6 | – | 5 | x | |
| x | | V | 1 | 2 | 3 | – | – | – | 4 | 6 | – | 5 | x | |
| x | | VI | 1 | 2 | – | – | 3 | – | 4 | 6 | 5 | – | x | |
| | x | VII | 1 | 2 9 | 3 | 10 | 8 | – | 4 | 7 | 5 | – | x | |
| x | | VIII | 1 | 2 | 3 | 9 | 8 | – | 4 | 5* | 6 | 7 | | x |
| x | | IX | 1 | 2 | 3 | 8 | 7 | – | 4 | 5 | – | 6 | | x |
| | x | X | 1 1 | 2 | 3 | – | – | – | 4* | 6 | 5 | – | | x |
| x | | XI | 1 | 2 | 3 | 8 | 7 | – | 4 | 6* | | 5 | | x |
| 8 | 3 | 11 | 11 | 11 | 10 | 8 | 9 | 3 | 11 | 11 | 7 | 6 | 7 | 4 |

VIII.* = la cigüeña.
X.* = invitaba.
XI.*. = la cigüeña.

**Cuadro II**
**Estrategia narrativa - Procedimiento 2**
(Había un zorro que...)

| Grupo | | Niños | CATEGORIAS | | | | | | | | | | Cnt.Compr. | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| A | B | N° | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | Si | No |
| | x | XII | 1 | 2 8 | 3 | 9 | 7 | – | 4 | 5 | 6 | – | x | |
| | x | XIII | 1 | 2 | 3 | – | – | – | 4 | 5 | 6 | – | x | |
| x | | XIV | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | – | 6 | 7 | 8 | – | x | |
| x | | XV | 1 | 2 8 | 3 | – | – | – | 4 | 5 | 6 | 7 | x | |
| 2 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 2 | – | 4 | 4 | 4 | 1 | 4 | – |

XV.* = de él

2) Una compleja partición del tiempo (categ. **A**-**F**), *había una vez* remite a un pasado remoto que sitúan como fondo de las acciones, y para ingresar a la acción narrativa colocan una expresión del tipo *un día* para presentar la acción en primer plano. Este procedimiento de focalización refleja una elaboración fuerte del espacio y tiempos narrativo (27,27%).

3) Representan la acción de invitar (categ. **G**) a través de un pretérito simple, que es el tiempo narrativo (100%).

4) Reintroducen el atributo (categ. **D**) mediante dos recursos; uno corona al protagonista a través de una subordinada que introduce un comentario evaluativo (37,5%), el otro lo coloca a través de un nexo coordinante luego de haber presentado la acción (62,5%).

5) Explicitan el locativo (categ. **J**) que no está en el texto original pero forma parte de las rutinas narrativas canónicas (54,54%).

Un ejemplo de esta estrategia es la emisión producida por Laura (confrontar **cuadro I**, niño I): "Había una vez un zorro que le gustaba burlarse de los demás y un día invitó a una cigüeña a comer a su casa".

Los niños que siguen el procedimiento de fórmulas incompletas (**cuadro II**) también emplean los recursos **A**, **B**, **C**, **H**, **G**, hecho que indica que la fórmula guía una producción homogénea visualizable tanto en la producción de recursos como en la cantidad de información. Con referencia al grupo anterior ninguno de estos niños focaliza la acción (categ. **F**).

Así por ejemplo Pablo (**cuadro II**, niño XII): "Había un zorro que invitó a una cigüeña a comer y era tan bromista..."

Con el tercer procedimiento (**cuadro III**), se introduce la historia a través de la doble focalización, la del texto original (*Una vez*) y a través del uso de un artículo definido (*el*) que indica al oyente o bien el protagonismo del zorro o que se trata de conocimiento compartido por el relator y el oyente. Este procedimiento coloca a los niños en una posición más ligada a la situación de enunciación donde el hecho de comenzar como el texto original no da lugar a que se manifieste su distancia frente a los acontecimientos narrados.

Un ejemplo de este procedimiento es el realizado por Claudia (**cuadro III**, niño XVIII): "Una vez el zorro invitó a la cigüeña a comer a su casa. El zorro era muy bromista entonces..."

Un solo niño reintroduce esta información relacionada con el carácter ficcional del relato a través de la **transformación** del verbo *invitó* por *había invitado* indicando de ese modo a su oyente que los hechos ocurrieron hace mucho tiempo.

Agustina (**cuadro III**, niño XVI): "Una vez el zorro había invitado a la cigüeña a la casa a comer. El zorro era muy bromista."

En el **cuadro IV** se presentan los datos de los **recuentos comentativos**. Los recursos utilizados por los niños para indicar su posición frente a la tarea son muy diferentes entre sí y estas diferencias parecieran repercutir en la posibilidad de adoptar una perspectiva narrativa. Así, el niño que comienza explicitando que es un cuento y que lleva título, se coloca en una posición facilitadora para comenzar luego a narrar: "El cuento se llama el zorro y la cigüeña. Una vez el zorro invitó a una cigüeña a la casa a comer. Entonces el zorro como solía hacer bromas a los animales ...". (Graciela, niño XX, **cuadro IV**).

En cambio, cuando los niños (n. XXII, XXIII, XXV) inician sus recuentos colocándose en una posición que remite al contexto inmediato de la lectura realizada parecen tener dificultades para pasar a relatar. Se observa que la acción principal no tiene lugar en tiempo narrativo. No hay marcas de **ficción** (A); mencionan más de una vez a los personajes; y hay una pérdida ostensible de información. Nótese la brevedad de la base de referencia producida por Gimena (**Cuadro IV**, niño XXV): "Resulta que el zorro invita a la cigüeña a comer".

Con relación a los recuentos (Ex) con **base de referencia no marcada para comentario o narración explícita**, los niños (21,21%) producen variaciones significativas (tanto estructurales como estilísticas) respecto del resto de la muestra, por lo que debieron analizarse como **casos** (p.e. "El zorro a una cigüeña una vez la quiso invitar para comer el arroz").

En general, el conjunto de datos analizados señalan que la mayoría de los niños (78,79%) manifiestan un comportamiento estratégico. Dicho comportamiento observa regularidades intragrupales. Las diferencias entre los grupos residen en la mayor o menor presencia de indicadores de narratividad. Por lo que parece relevante que una pedagogía del discurso tenga en cuenta la existencia de este comportamiento estratégico frente a la narración y lo tome como punto de partida para una didáctica centrada en las posibilidades reales de los niños.

Con respecto a los casos que no manifiestan un comportamiento estratégico agrupable (Ex) y aunque no se puede —por razones de espacio— mostrar aquí el rango de dicha variación en la producción, es relevante señalar que cuatro de estos niños (que además fueron evaluados por sus maestros como "que no entienden") alcanzaron el criterio de comprensión a pesar de sus **dificultades** en la producción mientras que cinco de los niños (ver **cuadros I** y **II**) que manifiestan poseer estructuras de producción muy elaboradas no alcanzaron el criterio de comprensión.

Esta última observación —sobre la discrepancia entre producción y comprensión— que será objeto de una investigación más extensa, tiene implicancias educativas fuertes al discutir los estándares restringidos sobre los que parecen determinarse los criterios de alfabetización.

Para terminar, es preciso señalar que todos los niños de la muestra utilizaron la tercera persona para relatar (como en el texto original) que, como ha comprobado Clancier (1978), junto con la primera del plural son las preferidas por los niños a esa edad. Tampoco los niños comentaristas (E2) hicieron sus apreciaciones en primera persona, sin embargo este dato es susceptible de una interpretación adicional. Los comentarios en tercera persona (*se trata de*) son

**Cuadro III**
**Estrategia narrativa - Procedimiento 3**
(Foco: una vez...)

| Grupo | | Niños | CATEGORIAS | | | | | | | | | | Crit Compr | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| A | B | N° | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | Sí | No |
| | x | XVI | – | 2° 7 | – | 6 | | 1 | 3° | 4° | 6 | 5 | x | |
| | x | XVII | – | 2° | – | – | | 1 | 3 | 4 | 5 | – | x | |
| | x | XVIII | – | 2° 6 | – | 8 | 7 | 1 | 3 | 4° | 5 | 6 | x | |
| | x | XIX | – | 2 | – | – | – | 1 | 3 | 4 | 5 | – | x | |
| 2 | 2 | 4 | – | 4 | – | 2 | 1 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | |

XVI° = el zorro, ° había invitado, ° a la cigüeña.
XVII° = el zorro.
XVIII° = el zorro, ° a la cigüeña.

**Cuadro IV**
**Estrategia de comentario**

| Grupo | | Niños | Coment. | CATEGORIAS | | | | | | | | | | Crit Compr | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| A | B | N° | Textual | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | Sí | No |
| | x | XX | El cuento se llama el z. y la c. | – | 2° 8 | – | 9 | 7 | 1 | 3 | 4 | 6 | 5 | x | |
| | x | XXI | El cuento era el z. y la c. | – | 2° | – | – | – | 1 | 4 | 3° 6 | 7 | 5 | x | |
| | x | XXII | El cuento se trata de que | – | 1 | | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | x | |
| | x | XXIII | Se trata de | – | 1 6° 8° | – | – | 2 | – | – 7° | 3 5° | – | – | | x |
| | x | XXIV | Se trata de | – | 2° | – | – | – | – | 3 | 1 4° | – | 5 | | x |
| | x | XXV | Resulta que | – | 11 | – | – | – | – | 2° | 3° | 4 | – | x | |
| | x | XXVI | Era que | – | 1° 8° 9 | – | 2 | 3 7 | 4 | 5° 11° | 6 10° | 12 | 13 | x | |
| – | 7 | 7 | | – | 7 | – | 3 | 4 | 7 | 7 | 7 | 5 | 5 | 5 | 2 |

XX ° = el z.
XXI ° = el z. ° = la c.
XXIII ° = lo. ° = el z. ° = va a invitar. ° = la c.
XXIV ° = el z. ° = la c.
XXV ° = el z. ° = invita. ° = la c.
XXVI ° = el z. ° llego ° diciendole que vaya, ° ella

respuestas a consignas escolares habituales tanto en los libros preparados ex-profeso para uso escolar como en las prácticas de lectura en el aula. Si se considera que solamente los niños del grupo **B** respondieron de ese modo, mientras sus pares del **A** apelaron a la intertextualidad trayendo a sus recuentos la fórmula *había una vez* cuya frecuencia de aparición es alta en los cuentos destinados a los niños, resulta posible atribuir este hecho a experiencias lectoras diferentes.

En relación con ellos, es conveniente distinguir las experiencias con textos preparados para uso escolar de las con textos no escolares; leer para satisfacer demandas escolares de leer por placer. Sería relevante una investigación sistemática acerca de estas diferencias con el objeto de evaluar sus consecuencias sobre la calidad de la alfabetización.

## Referencias bibliográficas


Benveniste, E. (1971) **Problemas de lingüística general**. México: Siglo XXI.

Clancier, L. (1978) **El texto libre**. Buenos Aires: Fundamentos.

Cook-Gumperz, J. (1988) **La construcción social de la alfabetización**. Buenos Aires: Paidós.

Chafe, W. (1976) Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, topics and points of view. En C. Li (comp) **Subject and topic**, New York: Academic Press.

Chafe, W. (1980) The deployment of consciousness in the production of a narrative. En **The pear stories: cognitive and linguistic aspects of narrative production**. Norwood, N.J.: Ablex.

Karmiloff-Smith, A. (1981) The gramatical mastering of thematic structure in development of language production. En W. Deusch (ed.) **The child's construction of language**. New York: Academic Press.

Labov, W. y Waletsky (1967) Narrative analysis of oral version of personal experience. En June Hein (ed.) **Essays on the verbal and visual arts**. Seattle, W.A: University of Washington Press.

Marro, M. (1984) Instrumentos para el análisis del discurso narrativo. Informe de avance CONICET.

Marro, M (1988) Los modelos procesales y la enseñanza de la redacción. **Lectura y Vida**, VIII, 4.

Marro, M. y Rosenberg, C. (1989) La incidencia de factores textuales en la producción de recuentos narrativos de niños de 8 y 9 años. Investigación en curso.

Preece, A. (1987) The range of narrative forms conversationally produced by young children. **Child Language**, 14, 353-373.

Pregel, D. (1970) Estudios de psicolingüística. En G. Napolitano, **Genética de la enunciación**. Buenos Aires: Pirámide.

Rondal, J. (1980) **Lenguaje y educación**. Buenos Aires: Médica y Técnica, S.A.

Signorini, A. y Borzone de Manrique, A.M. (1988) Incidencia del esquema narrativo en la comprensión y recuerdo de cuentos. **Revista Argentina de Lingüística**, 4.

Signorini, A.; Borzone de Manrique, A.M.; Rosemberg, C.R. (En prensa) Elaboración de un instrumento para el diagnóstico de la comprensión de cuentos. **Lenguas Modernas**.

Simonin-Grumbach, J. (1965) Pour une typologie des discours. **Langue, discourse, société**, Paris: Seuil.

Van Dijk, T. (1978) **La ciencia del texto**. Buenos Aires: Paidós, Comunicación.

Weinreich, H. (1973) **Le Tempo**. Paris: Seuil.

Weinreich, H. (1979) Les temps et les personnes. **Poetique**, 39.

Wolf, M. (1985) **La investigación en comunicación social**. Buenos Aires: Paidós.

## APENDICE

**El zorro y la cigüeña**

*Análisis en proposiciones. Categorización según la gramática de Stein y Glenn*

| N° | Proposiciones | Tipo de información | Categorías |
|---|---|---|---|
| 1 | Una vez un zorro invitó a una cigüeña a comer a su casa | Acción | Evento inicial |
| 2 | Al zorro le gustaba mucho hacer bromas a los demás | Estado | Escena menor |
| 3 | Entonces preparó una sopa de arroz | Acción | Intento |
| 4 | Y la llevó a la mesa en dos platos | Acción | Intento |
| 5 | La pobre cigüeña con su pico tan largo | Estado | Escena menor |
| 6 | No pudo atrapar ni un grano de arroz | Acción | Cons. directa |
| 7 | El zorro, en cambio, lamió todo el plato | Afecto | Reacción |
| 8 | Y en un minuto se comió la sopa | Acción | Cons. directa |
| 9 | La cigüeña decidió vengarse de la broma del zorro | Afecto | Reacción |
| 10 | La cigüeña lo invitó a su casa pasado un tiempo | Acción | Intento |
| 11 | El día de la invitación, el zorro salió muy contento para la casa de la cigüeña | Acción | Evento inicial |
| 12 | Cuando se acercaba | Acción | Evento inicial |
| 13 | Sintió un olor a carne asada tan rico | Evento int. | Evento inicial |
| 14 | Que pensó qué bien lo voy a pasar hoy | Cognición | Resp. interna |
| 15 | Entonces la cigüeña trajo la carne cortada en pedazos muy chiquitos en dos vasos altos y angostos | Acción | Intento |
| 16 | El pico de la cigüeña entraba muy bien en el vaso | Estado | Cons. directa |
| 17 | Pero el hocico del zorro era demasiado ancho | Estado | Cons. directa |
| 18 | Así que el zorro no pudo comer nada | Est. final | Cons. directa |
| 19 | El zorro volvió a su casa muy avergonzado con la cola entre las patas | Afecto | Reacción |
| 20 | Y así aprendió a no burlarse de los demás | Cognición | Reacción |

# FUNCIONES DE LA LECTURA

JOSEFINA BARBOZA

*Docente e investigadora del posgrado de lectura de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.*

La importancia de la lectura depende de la función que cumple y de la actitud que asume el lector al realizarla. De ahí que la lectura se conciba como un **proceso activo, de interacción entre un texto y un lector, proceso en el cual el lector reconstruye el significado intentado por el autor.** Para hacerlo debe basarse en su competencia lingüística, en sus experiencias y en sus conocimientos previos, todo lo cual depende de su entorno social y cultural y en consecuencia es diferente para cada lector.

El **texto** depende del propósito del autor y de la consideración que éste hace del público al cual va dirigido. El **escritor** asume que el lector, el destinatario del texto, el receptor de su mensaje sabe del tema y esto le facilita su trabajo.

El autor envía, a través del texto, un mensaje al lector. Para que este mensaje sea comprendido, es preciso un contexto de referencia y un código común al escritor y al lector. En el caso de la lectura, el código común está representado por un sistema convencional de signos elaborados por el hombre para comunicarse, sistema de signos que se denomina **lenguaje**. El leer, así como el oír, constituyen la parte receptiva del lenguaje; el hablar y el escribir, constituyen la parte expresiva.

Tanto al hablar como al escribir estamos utilizando el lenguaje con un propósito específico, con un fin determinado, por eso que se definen a las **funciones del lenguaje** como los diversos fines que asignamos a los enunciados al producirlos (Dubois, 1979).

No todos los lingüistas han reconocido idéntico número de funciones del lenguaje; sin embargo, todos han estado de acuerdo en reconocer la **función referencial, denotativa o cognoscitiva** como la más



230

importante. De tal manera se ha considerado que el lenguaje tiene por función comunicar información que trata de algo o de alguien. Al respecto, Dubois (1979) señala que la existencia de esta función es lo que permite describir el lenguaje según el esquema de la teoría de la comunicación.

Jakobson (1975) describe las funciones del lenguaje en relación con los elementos necesarios para toda comunicación lingüística. La comunicación requiere, en primer lugar, la existencia de dos participantes: un **emisor, destinador o autor** y un **receptor o destinatario**. Referido a la lectura, el emisor sería un escritor y el receptor, un lector. Para que la comunicación ocurra, la contribución del lector debe ser muy grande, mucho más que cuando se trata de un orador y un oyente, ya que el lector no tiene la ventaja de estar frente al escritor y solicitar más información cuando su comprensión se ve afectada por elementos de estructura o de contenidos ajenos a su experiencia. También ocurre que los propósitos con los cuales un lector enfrenta un texto pueden diferir de los propósitos del escritor al producir ese texto.

La comunicación requiere, en segundo lugar, un **código** el cual debe ser parcialmente común al escritor y al lector, ese código es la lengua, que permite la materialización de otro de los elementos de la comunicación, el **mensaje**.

En la comunicación tiene importancia fundamental el **contexto de referencia**; aquello sobre lo cual habla el mensaje y cuya existencia es independiente del mensaje. Por último, son elementos necesarios para la comunicación, un **contacto o canal físico** y una **conexión psicológica** entre el emisor y el receptor, que permiten a ambos, establecer y mantener una comunicación.

Los elementos señalados, presentes en toda comunicación lingüística, podrían esquematizarse de la siguiente manera:

| | | |
|---|---|---|
| | CONTEXTO | |
| DESTINADOR | MENSAJE | DESTINATARIO |
| | CONTACTO | |
| | CODIGO | |

Cada uno de estos seis elementos determina una función diferente del lenguaje (Jakobson, 1975), e igualmente cada uno de ellos conforma modalidades propias en la lectura.

Cuando el mensaje se orienta hacia el referente o el contexto, la función se denomina referencial, denotativa o cognoscitiva. Y en el caso de la lectura, **informativa** y se considera como la más importante para la conservación y transmisión del patrimonio cultural. Goodman (1983-1984) señala que el lenguaje escrito es una extensión de la memoria humana, así los textos escritos han llegado a constituirse en almacenes de información.

A medida que se avanza en escolaridad, aumenta la necesidad de utilizar la lectura como fuente principal de información; pero, esta necesidad no debe circunscribirse al ámbito escolar, sino que trasciende sus límites y se hace imprescindible para el desarrollo individual y social. Es labor de la escuela proporcionar el conocimiento de cómo tener acceso a las fuentes de información apropiadas, requeridas en un momento determinado.

Dentro de la lectura informativa se puede hablar de **categorías de información**. Así, se busca información cuando se necesita un número telefónico y se utiliza la guía; cuando se lee un receta médica para seguir un tratamiento; cuando se lee el programa de las asignaturas para orientar el proceso de enseñanza aprendizaje; cuando se quiere saber lo que ocurre en el Africa, por qué estalló el Challenger, qué sucedió en Chernobyl, etc. Es fácil deducir que hay una gran diferencia tanto en las fuentes de información, como en la actitud del lector frente al material impreso y en el uso que habrá de darle posteriormente.

Lo ya expuesto nos lleva a considerar la labor del docente, la cual debe ser, entonces, orientar su trabajo en el sentido de desarrollar en el alumno la capacidad de utilizar eficientemente el material de lectura, tarea que entre otras exigencias, plantea como fundamental y en primer lugar, el conocimiento de **dónde** hallar información, p.e. utilizando índices, ficheros, catálogos, mapas, gráficos y otros medios similares.

Es preciso tener en cuenta que la lectura que se realiza con el propósito de obtener información, si bien añade datos, no mejora la comprensión. De ahí que, en segundo lugar, el docente debe atender al **desarrollo de los procesos superiores de pensamiento**, tales como la observación, el análisis, el razonamiento, la generalización, la inferencia, etc., necesarios para que el alumno pueda elaborar, comprender e internalizar la información requerida. Giehrl citado por Bamberger (1975: 50) dice al respecto: "La lectura cognitiva es básicamente un leer interrogador, inquisitivo, que requiere por parte del lector intensa actividad intelectual, mentalidad crítica y abierta y capacidad receptiva".

El individuo tiene derecho al libre acceso a la información. La información está por definción contenida en lo impreso, e implica por una parte, la realidad en sus más diversas formas y por otra, la interpretación libre de la realidad. El individuo tiene también derecho a la crítica, a la proposición, al planteamiento de cambios.

Por otra parte, es importante también desarrollar en el alumno la capacidad de detenerse en lo que es relevante y descartar lo que no lo es, ya que no toda información es positiva. Se puede citar como ejemplo la prensa, que siendo un medio informativo impreso de gran importancia en la vida moderna, de difusión de noticias, conocimientos y cultura, es un arma de doble filo, Liscano (1985:15) dice: "Mediante la prensa es posible proyectar sobre el planeta la imagen de personalidades mediocres, o de asesinos, o de terroristas. La pasión de informar a troche y moche, puede propiciar modas destructivas como la de las drogas; grandes desajustes morales como la promoción indirecta del homicidio; deterioros de la sexualidad como la pornografía industrial; contagios enfermizos como el suicidio. La proyección planetaria de la imagen de un suceso sensacional basta para que en diversas latitudes y longitudes, se produzcan hechos similares".

El maestro debe, en todo caso, ayudar al alumno en su aprendizaje de localización y selección de información, porque requiere que éste al terminar su escolaridad, haya desarrollado cierta independencia en la búsqueda constante de información que el medio sociocultural impone al hombre de hoy.

Cuando el mensaje o texto se orienta hacia el destinatario o lector se habla de la función **conativa**, la cual halla su expresión más pura en el vocativo y el imperativo (Jakobson, 1975). Es la función según la cual el lenguaje es utilizado como un medio para hacer que el lector adopte determinado comportamiento. Es la función utilizada para la propaganda comercial y política. Así, se ve en los avisos publicitarios **compre · adquiera · use · viaje con nosotros · . . .** para vender un producto; **vote por . . .** para vender un candidato. Es el lenguaje que se presta como medio de manipulación y dominio, al decir de Galeano (1977: 4): ". . . es la palabra usada y abusada con impunidad y frecuencia para impedir o traicionar la comunicación. **Libertad** es en mi país, el nombre de una cárcel para presos políticos y **democracia** se llaman varios regímenes de terror; la palabra **amor** define la relación del hombre con su automóvil y por **revolución** se entiende lo que un nuevo detergente puede hacer en su cocina; la **gloria** es algo que produce un jabón suave de determinada marca y la **felicidad** una sensación que da comer salchichas. **País en paz** significa, en muchos lugares de América Latina **cementerio en orden** y donde dice **hombre sano** habría que leer a veces **hombre impotente**."

Aspectos o matices de la función conativa lo constituyen la función **normativa** y la función **interaccional**, señaladas por Halliday (1973).

El lenguaje cumple su función **normativa** cuando se utiliza para el control de la conducta de otros. Toda la vida del ser humano, tanto individual como de relación, está normada. Existe un código ético que rige cada profesión, existen normas sociales, ley del trabajo, ley de educación, ley de tránsito, nuestros deberes y derechos están señalados en la Constitución Nacional, Ley Suprema de la República; conseguimos avisos que se dirigen a exigir el cumplimiento de órdenes para el desenvolvimiento de la vida diaria: **entrada · salida · alto · adelante · pare**; nuestro lenguaje está sometido a una serie de pautas de tipo léxico, ortográfico, morfosintáctico.

En la función **interaccional** el lenguaje se usa para establecer y definir relaciones sociales (Pinnel, 1985). Puede incluir la negociación, el estímulo y las expresiones de amistad; es el tipo de lenguaje permanente que todos usamos en situaciones de grupo. El crear un clima, contar chistes y hablar trivialidades que los adultos llevan a cabo antes de empezar una reunión de trabajo, es otro ejemplo. En efecto, aquellos que son eficaces en construir relaciones informales, tienen buena probabilidad de éxito. Es conveniente que los niños tengan confianza en sus propias habilidades para usar el lenguaje, con el fin de establecer relaciones con otras personas, trabajar con ellas cooperativamente y disfrutar de su compañía.

En otras circunstancias de la vida de relación de los seres humanos, la función de interacción del lenguaje, es evidente. Así, una tarjeta de felicitación, al igual que un telegrama es para quien lo recibe una demostración de que el emisor está compartiendo su triunfo o su alegría; igualmente cuando se trata de una manifestación de condolencia, el destinatario sabe que el destinador está compartiendo su dolor. Una tarjeta de invitación lleva, en el mensaje, el deseo implícito de que se quiere compartir con el destinatario determinada actividad. Los avisos donde se ofrecen o solicitan empleos es un ejemplo muy claro de la función interaccional; las notas que envían los maestros a los padres solicitando información sobre el comportamiento de sus alumnos sería otro ejemplo, entre muchos.

Cuando el mensaje se centra en el mensaje mismo, tenemos la función **poética**. Es la obra cuya principal finalidad es la expresión de la belleza. Esta función es la preponderante en la poesía lírica, aunque no está ausente en los demás géneros. Se podría ampliar el sentido de esta función, refiriéndola a toda obra literaria en la que se busca un goce estético. Se buscaría una de las dimensiones de la lectura, cual es la dimensión recreativa. Así, si la pintura utiliza la línea y el color para expresar belleza, y la música el sonido, la escritura utiliza la palabra para crear belleza. Al respecto señala Castro (1969:10): "El placer de la literatura es un placer superior por ser de una clase superior de actividad, esto es, contemplación no adquisitiva. Y la utilidad —la seriedad, la gravedad, lo instructivo— de la literatura es una gravedad placentera; es decir, no es la gravedad de un deber que hay que cumplir, o de una lección que hay que aprender, sino una gravedad estética, una gravedad de percepción".

Como ejemplo de la función poética transcribimos a continuación un fragmento de poesía lírica: ". . . Gorjeaban los dulces ruiseñores, el sol iluminaba mi alegría, el aura susurraba entre las flores, el bosque mansamente respondía, las fuentes murmuraban sus amores. . . ¡Ilusiones que llora el alma mía! ¡Oh, cuán dulce resonó en mi oído el bullicio del mundo y su ruido!" (José Espronceda: **Canto a Teresa**).

En las obras literarias menos poéticas, como es el caso de la novela costumbrista o la novela social, la función poética no está ausente; ella envuelve toda la obra y como si cabalgara por encima de otras funciones, ese envoltorio poético, creativo, es lo que le confiere, precisamente, el carácter de obra literaria.

La mayoría de los temas planteados por la obra literaria, son de un profundo contenido social y el testimonio de una época y de una gente. De ahí que de la literatura se puede extraer conocimiento de la realidad en que se desenvuelve el escritor. Su vida como proceso social y cultural, está llena de experiencias variadas, de la ideología dominante y del conjunto de valores propios del momento en que se escribe; todo ello, en alguna forma, se refleja en su obra. Muchos ejemplos pueden ilustrar esta afirmación; entre las innumerables obras representativas del entorno social de la época se pueden citar **La Comedia Humana**, de Balzac; **Ana Karenina**, de Tolstoi; **Doña Bárbara**, de Rómulo Gallegos; **Cuando quiero llorar no lloro**, de Miguel Otero Silva; de la **Vieja Rosa**, de Reinaldo Arenas.

En alguna medida los límites entre la función informativa y la función poética se tocan, para fundirse en una forma de llegar a la realidad a través de la belleza.

Hasta ahora es muy poca la atención que en la educación formal se ha dispensado a la función poética. No se le asigna su verdadera importancia ni su justo valor, todas las asignaturas del currículo deben contemplar el uso de esta función del lenguaje escrito, porque también es posible llegar al conocimiento a través de la palabra hermosa. Se debe sensi-

bilizar al alumno, pero también al docente ante la obra literaria, se debe despertar el amor por la literatura como fuente de placer estético y fuente de información.

La función **emotiva** o **expresiva** del lenguaje centrada en el destinador, escritor o autor, apunta a una expresión directa de su actitud ante todo aquello, de lo que está hablando. Tiende a producir una cierta emoción, sea verdadera o fingida, Jakobson (1975). La función emotiva predomina, p.e.en el discurso político.

Las interjecciones constituyen la expresión emotiva por excelencia del lenguaje, lo matizan por sí solas y traslucen las emociones del ser humano tales como amor, sorpresa, dolor, asombro, molestia, etc. Así, el lector o destinatario del mensaje o texto escrito puede captar fácilmente estos estados de ánimo del emisor o escritor.

Si se analiza la lengua desde el punto de vista de la información que vehicula, no se puede restringir la noción de información al aspecto cognoscitvo del lenguaje. Un hombre, al servirse de unos rasgos expresivos para patentizar su alegría, su cólera, o su actitud irónica, vehicula otro tipo de información visible.

Cuando el mensaje se orienta hacia el contacto o canal físico, la función del lenguaje se denomina **fática**. Es el mensaje que sirve para establecer, prolongar o mantener la comunicación; para cerciorarse de que el canal de comunicación funciona (Oye, ¿me escuchas?), para llamar la atención del interlocutor o para confirmar si su atención se mantiene. La función fática puede patentizarse a través de un intercambio profuso de fórmulas ritualizadas, en diálogos enteros, con el simple objeto de prolongar la comunicación (Jakobson, 1975). La función fática es la primera función verbal que adquieren los niños; éstos gustan de **estar en contacto** mucho antes de que puedan emitir o captar una comunicación informativa. Esta es una función que predomina en la comunicación oral, se cumple cuando el emisor y receptor están frente a frente, directamente o mediante el hilo telefónico. La conexión que existe entre el destinador y destinatario da oportunidad de establecer y mantener la comunicación.

Podríamos decir que está presente, esta función, en aquellos textos diseñados para la educación a distancia, donde el estudiante debe contestar una serie de preguntas sobre el material informativo y remitir las respuestas al emisor, para su evaluación. Solamente el envío de las pruebas permite comprobar si hubo comunicación.

Por último es necesario señalar la función **metalingüística** del lenguaje, centrada en el código. Es la que envía directamente a éste, para obtener información sobre él mismo. La función metalingüística predomina en los textos que se utilizan en la educación formal; precede a la función referencial y coexiste con ella. En cualquier campo del conocimiento donde el lector se inicie, encuentra junto a la función denotativa o referencial, la definición de términos, y ahí está presente la función metalingüística ya que envía a la misma lengua.

A medida que se avanza en escolaridad, y por ende en el campo del saber, la función metalingüística va perdiendo predominio en los textos, para dar paso a la función referencial, hasta desaparecer en los textos altamente especializados, en los que se da por descontado, que el lector domina los términos empleados.

Al margen de las funciones del lenguaje señaladas por Jakobson, se pueden señalar otras funciones, tales como la función ritualística y la función personal.

La función **ritualística** tiende a exaltar los sentimientos religiosos, así Goodman (1983-84) señala: "Ciertos textos son leídos y releídos por razones ritualísticas. Esto significa que el acto mismo de la lectura es un ritual y que el propósito no es tanto la comprensión del pasaje particular, como la ejecución del rito. La lectura de material religioso, a veces en una lengua desconocida, es un ejemplo de lectura ritualística. El hecho literario tiene una supra significación para el participante al que el texto no **habla** de la manera corriente".

La **función personal** tiene la característica de que el emisor es a la vez el receptor. Así el individuo registra por escrito ideas, planes, programas, sentimientos, conclusiones para su propio consumo, para su crecimiento individual, para su actividad diaria, para el cumplimiento de sus deberes como individuo inmerso en un medio social. Pinnell (1985) destaca la importancia de esta función en el salón de clase; pues para él, el lenguaje personal de los niños, es el medio con que relacionan su propia vida con las materias de enseñanza, establecen su propia identidad, construyen su auto estima y confianza.

Cuando el individuo lee con el fin de extraer conocimientos que le permitan resolver sus problemas, identificarse con una causa, buscar las raíces de su propia identidad, aclarar dudas, crear o modificar actitudes, necesita de la herencia cultural plasmada por otros hombres en la expresión escrita. Pero esta función no sólo permite comprender el mundo circundante, sino que también estimula la creatividad y posibilita al individuo para expresarla. El niño en sus primeros años de vida se relaciona con los objetos que lo rodean a través de la palabra leída en la obra literaria en todos sus géneros, en la obra creadora de ideas, de personajes, de inventos, etc.

Las funciones que hemos señalado al lenguaje escrito no son mutuamente excluyentes. Si se han presentado separadamente es con fines de orden práctico para facilitar su estudio. En la práctica no es común encontrar mensajes que satisfagan una función única, lo que se puede observar es una jerarquía de funciones diferentes, vale decir, una función principal y funciones subsidiarias. Galeano (1977:1) refuerza esta afirmación al señalar: "Uno escribe a partir de una necesidad de comunicación con los demás para denunciar lo que duele y compartir lo que da alegría. Uno escribe a partir de una necesidad de comunicación con los demás para denunciar lo que duele y compartir lo que da alegría. Uno escribe contra la propia soledad y la soledad de los otros. Uno supone que la literatura transmite conocimiento y actúa sobre el lenguaje y la conducta de quien la recibe, que nos ayuda a conocernos mejor para salvarnos juntos".

Es indiscutible el importante papel que la lectura juega como instrumento de desarrollo del hombre

y de la sociedad, el cual no lo cumple por sí misma, como algo aislado, sino que la lectura es parte integrante del conjunto de actividades emimentemente humanas.

El objetivo fundamental de la lectura, en el proceso de enseñanza aprendizaje dentro del marco de la educación formal, debe ser lograr que el alumno la enfrente de manera independiente, inquisitiva y crítica; que asuma la lectura como un placer y no como una tarea odiosa; que comprenda que mientras ésta cumple funciones que le son inherentes, tal como se han señalado, paralelamente como lector, está aumentado su conocimiento, ampliando su vocabulario y mejorando su ortografía.

---

## Referencias bibliográficas


Bamberger, Richard (1975) **La promoción de la lectura**. España: Promoción Cultural S.A. y Editora de la Unesco.

Castro, Carlos A. (1969) **Didáctica de la literatura**. Madrid: Ediciones Anaya.

Dubois, J. y otros (1979) **Diccionario de Lingüística**. Madrid: Alianza Editorial.

Galeano, Eduardo (1977) Defensa de la palabra. Bogotá: **El Tiempo**, Lecturas Dominicales.

Goodman, K.S. (1983-1984) **Unity in reading**. Chicago: Reprint from the Eighty-Third Yearbook of the National Society for the Study of Education.

Halliday, M.A. (1973) A rich and adaptable instrument. En J.P.B. Allen y S. Pit Corder (eds.) **Readings for applied Linguistics**, Vol I London: Oxford University Press.

Jakobson, Román (1975) **Ensayos de Lingüística general**. Barcelona: Seix Barral, S.A.

Liscano, Juan (1985) **Reflexiones para jóvenes capaces de leer**. Caracas: Torino.

Pinnell, Gay S. (1985) Ways to look at the functions of children's Language. En Angela Jagger y M.Trika Smith-Burke: **Observing the language learner**. Newark, Del.: IRA and Urbana, Ill: NCTE.

Riquer, M. de (1958) **Antología de la Literatura española**. Barcelona: Editorial Teide.

Rodríguez Trujillo, N. y Falcón de Rodríguez, Aevys (1985) **Promoción de la lectura en la escuela**. Caracas: Banco del Libro.

# EL TEXTO COMO PRETEXTO: UNA PROPUESTA DE LECTURA CREADORA

ELENA LUCHETTI

*Maestra normal. Profesora en Letras. Profesora en Ciencias de la Educación.*

Sería casi innecesario repetir que la creación a partir de la nada no existe, que todo es una combinatoria diferente, una organización diversa de materiales previos.

Pero la pregunta es ésta: ¿cómo ingresar esos materiales a la interioridad de cada uno para que luego alimenten el pensamiento divergente o lateral?

Se han dado a la pregunta respuestas varias; muchas válidas. De entre ellas hemos optado por una: la lectura de textos y su inmediato uso como **pretexto** (excusa, incentivo) para la creación de otro texto (de allí lo que de pre-texto, texto anterior a otro).

Es decir, nos hemos acogido a una de las relaciones de transtextualidad: la **intertextualidad**, copresencia entre producciones escritas, envío de un enunciado a otro previo, juego de hipotexto (o fuente) e hipertexto.

**¿Qué textos usar?**
Los que se desee: informativos, literarios...

**¿Cómo proceder?**
1. Emplear estrategias que **comienzan con la lectura del texto** y proponer después alguno de estos disparadores:

1.1. Crear la **autobiografía** de uno de los personajes tomando los datos que la historia proporciona y agregando con coherencia lo que se crea necesario.
1.2. Anotar dos días en el **diario íntimo** de uno de los personajes, basándose en lo narrado en la historia, deduciendo sentimientos, pensamientos, etc.
1.3. Reescribir la **misma** narración **cambiando** el ambiente o la época en que se desarrollan las acciones (respetando la fábula básica).
1.4. Reescribir el discurso **agregando** a la historia un elemento que no figuraba en ella.
1.5. Elegir un elemento del relato y hacerlo aparecer en otro **relato** absolutamente **distinto**.
1.6. Después de la lectura de varios escritos, **combinar** en otro texto algunos personajes y/o situaciones de los precedentes.

2. Usar estrategias inversas, en que **la lectura del texto cierra** el proceso:

2.1. Proporcionar el **comienzo** de un discurso y pedir que lo **continúen**.
2.2. Dar, también, un párrafo correspondiente al **nudo** (se aumenta ligeramente el grado de difultad).
2.3. Proporcionar, además, las **frases finales** (la complejidad ha crecido).
2.4. Ofrecer un **texto fragmentado** y pedir que lo reconstruyan.

**¿Quién lee el texto?**

El coordinador.
Si hay copias individuales, cada persona la suya.
Si hay una copia por grupo, un integrante de cada grupo.

**¿Cómo organizarse?**

Partiendo de cualquiera de las posibilidades de lector enunciadas anteriormente, puede procederse a la creación individual o en pequeños grupos.

**Ambitos de uso**

Esta forma de trabajo, variando el texto pretexto, puede ser útil en:
el aula de
— primaria
— secundaria
— terciaria
— bibliotecas infanto-juveniles
— hora del cuento o similar
geriátricos
talleres literarios

---

**Referencias bibliográficas**


Guariglia, Graciela (1988) **El club de letras**. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

Rodari, Gianni (1973) **Gramática de la fantasía**. México: Comamex.

Solves, Hebe (1987) **Taller literario**. Buenos Aires: Plus Ultra.

Pampillo, Gloria (1985) **El taller literario**. Buenos Aires: Plus Ultra.

# LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

*Sección a cargo de la Profesora María Luisa Cresta de Leguizamón*

# APORTES PARA LA REFLEXION Y EL DEBATE

Iniciamos esta sección que aspira a suscitar una visión dinámica de la literatura infantil y juvenil, con un ensayo de la docente e investigadora brasileña **María Lúcia Zoega de Souza**.

El título es, de por sí, un cuestionamiento al estado actual, o si se quiere, al futuro de esta literatura como un camino hacia la estandarización.

Si bien sus testimonios y comentarios se apoyan en ejemplos personales o de su país, es fácil homologar muchas de las reflexiones, cuestionamientos y conclusiones generales, con similares situaciones de otros países de Latinoamérica.

Poseedora de una modalidad expresiva muy comunicativa, sus citas y alusiones a autores de sólido prestigio consolidan las aspiraciones de la autora, a partir de las cuales es posible elaborar, como lectores, las consiguientes réplicas o adhesiones al tema desarrollado. La sociedad de masas, con su singularidad universalmente reconocida, y sus instrumentos de expansión al alcance de cada vez mayor cantidad de receptores, ¿incide o incidirá en la claridad crítica que los adultos (docentes) necesitan aplicar para saber qué obras deben elegir para la mejor lectura de los jóvenes?



246

# ¿La literatura juvenil marcha hacia la estandarización?


## Maria Lucia Zoega de Souza

*La autora es docente de alumnos de quinto a octavo grado de la Escuela Vera Cruz, San Pablo, y trabaja en la formación de docentes primarios en el Proyecto de Formación del Educador en Servicio -MEC-SESU-USP*


Antes de abordar el tema propuesto, creo necesario hacer una aclaración: estoy más familiarizada con lo que convencionalmente se llama **literatura juvenil**, por lo tanto mis reflexiones tomarán como eje la producción actual para jóvenes en el Brasil.

Es difícil expresar una postura crítica firme respecto a la llamada literatura juvenil brasileña, en la medida en que es un fenómeno editorial reciente. Las obras se valorizan o no como literatura después de muchas lecturas o juicios que de ellas se hacen. La **permanencia** sería uno de los criterios para sostener que tal obra es una obra de **arte literaria**, así como podemos decir que **arte** es todo lo que los hombres llaman arte.

Escribo aquí como lectora y como profesional interesada en la formación de lectores. De este modo, me siento en condiciones de sostener que percibo como evidente, en la producción catalogada como juvenil, una tendencia a **estandarizar** la narrativa de ficción específicamente dirigida a los jóvenes, dentro de los moldes de las diversas formas de repetición propuestos por los medios de comunicación masivos que intentan llegar a un público determinado para mantenerlo cautivo.

Paulo Francis en su sección en la **Ilustrada** (5-8-89) —**O mundo maravilloso da midia**—, no sólo ataca a una película, sino también a algunos críticos de actualidad, como Umberto Eco, por la "estúpida obstinación de descubrir mil significados barthesianos en producciones modernas del tipo **Sexo, mentiras y videotapes**". Francis afirma que aquello que muchos jóvenes están llamando **vanguardia** (*avant-garde*), Mallarmé ya lo había hecho en el siglo pasado. Se pregunta si no será su "elitismo" lo que lo está llevando a irritarse con el lugar común, a pesar de reconocer aspectos creativos y visualmente bellos, en la producción que comenta. "Personajes, escenas, lenguaje —dice— podrían ser vistos como un collage de plagios de diversas películas". Descarga entonces: "Esta generación es así de autoindulgente, banal, autorreferente y masificadora".

Pocos días después de haber leído esta nota, vi también en la **Ilustrada** (16-8-89) el sugestivo título dado al artículo sobre la estrella de la nueva novela de O Globo (Tieta do Agreste). Dice el texto: "Tieta es hija de Gabriela y Roque Santeiro". Claudia Ohana, según la periodista, evoca en el primer capítulo el momento en que Sonia Braga fue introducida en Gabriela. "Para seguir —dice el escrito— la novela va a tener que establecer otra imagen. Ahí deberá entrar a su lado Roque Santeiro. La novela tiene todo para gustar". Al lado de la nota hay un sugestivo cuadro con índices de *rating* (Ibope). La audiencia fue grande.

Leí esas **Ilustradas** en los intervalos de mis diversas tentativas por organizar este escrito. Responder a la pregunta: ¿La literatura infantil y juvenil marcha hacia la estandarización? es fácil si nos limitamos sólo a caracterizar un determinado tipo de obra. Vemos, entre tanto, que la estandarización (nacional e internacional) así como la crítica que de ella se hace obedecen, por así decirlo, a un comando general. Nuestro tema de discusión no son las películas y las novelas de TV, pero los problemas que surgen son similares.

En libros, y libros de edición muy reciente catalogados como juveniles (¡claro que hay excepciones!), veo que se repiten "personajes, escenas, lenguajes":

De un lado, tenemos a los jóvenes inteligentes. Son mini Scherlocks, mini A. Christies, mini 007, en acciones tipo Indiana Jones. Nunca se conflictúan y, a pesar de los riesgos, siempre tienen aseguradas sus victorias.




297

BEST COPY AVAILABLE

Por otro lado, nos muestran muchachos y muchachas en sus desencuentros con los padres; en sus expectativas frente al primer amor, al primer beso y en sus conflictos con el cuerpo que crece y se modifica. Más recientemente, en sus preocupaciones con la droga y el SIDA...Son preocupaciones pasajeras y cortas, luego resueltas. Casi todos son positivos frente a la vida y, generalmente, preocupados con la ecología.

Nada muy diferente de lo que vemos a través de los medios de comunicación masivos[1]. (Observemos las propagandas de TV de productos destinados a los jóvenes).

Es interesante la constatación que puedo hacer respecto a mis lecturas significativas, comparadas a las críticas que acabo de hacer respecto a los libros juveniles.

Por un lado, me gusta leer policiales. En vacaciones, leo y a veces releo, no solamente a A. Christie, Conan Doyle, sino también a Chandler, Hammet, P. Highsmith (y otros). No me pierdo Indiana Jones y estoy volviendo a ver a 007. Me distraen mucho.

Por el otro, ¿de qué hablan mis libros y películas favoritas? Nada menos que de amor, de conflictos generacionales, del hombre, de la mujer, de su crecimiento en la historia, de niños y jóvenes, de sus valores...sus creencias...su modo de escribir.

¿Por qué entonces no me gustan, aunque sea como pasatiempo, muchos de los libros para jóvenes que he leído?

No creo que sea mi "elitismo" la causa de mi cansancio al ver el estereotipo o la simplificación de los personajes adultos. Padres, profesores, son generalmente muy mal vistos en esas narraciones "modernas". Parecen muy obtusos cuando se los confronta con los niños y jóvenes. (Se salvan, la mayoría de las veces, los abuelos que, casi siempre, son más creativos...). En vacaciones, los jóvenes personajes pueden, libre de las amarras de la familia, demostrar toda su creatividad, energía, exhuberancia, en apariencia tan nuevas, pero ya tan viejas... Tan nuevas porque, históricamente, los libros infantiles y juveniles siempre fueron usados para domesticar a los más nuevos en nombre de una moral **adultocéntrica**[2]. Pero tan viejos en su **didactismo al revés**[3].

¿Será que eso sólo justifica mi desagrado con los personajes adultos (aquí se incluyen padres y profesores) que únicamente son aceptables cuando, seductoramente, se igualan a los niños en su supuesto sentido del humor, espíritu lúdico, alegre, inventivo, crítico?

Para que podamos discutir lo que estamos entendiendo por literatura juvenil, sería importante saber por qué sólo son considerados buenos los escritores que consiguen, en una supuesta simetría del lenguaje, *hablar como habla* el joven. Digo hablar porque hoy se considera un buen libro para jóvenes aquel que tiene escasos tramos sin diálogo. ¿Será que ese escribir, que se pretende tan forzadamente próximo al hablar del joven y que ahora me parece titubeo juvenil, sólo me


# 14º CONGRESO MUNDIAL DE LECTURA

## MAUI HAWAII

27 - 30 de Julio de 1992

ira

800 Barksdale Road,
P.O. Box 8139
Newark - Delaware 19714
USA

estará avisando, nostálgicamente, que quedaron muy atrás los años en que, adolescente, devoraba los libros de series para muchachas y las revistas de amor, en tanto que mi hermano leía sus historietas, su Tarzán, ambos, escondidos de nuestros padres? Nos sentíamos espiando el mundo de los adultos a través de esas lecturas que no eran las indicadas por nuestros adultos más próximos...

Los textos mal traducidos, pues no había producción similar brasileña, no me incomodaban. No percibía el lugar común. (¿Sería únicamente porque era joven?) En la escuela no había lugar para ellos... Eran considerados literatura menor... **paraliteratura**. O mejor, no eran considerados. En la escuela sólo leíamos antologías de autores ya consagrados por la crítica, en la literatura brasileña nunca llegábamos al modernismo, ni siquiera en la Facultad). Nos gustara o no, creíamos que los textos serios eran los que la escuela determinaba. (Lo que no me impidió que me gustara uno y otro y rechazar algunos de los indicados y de los no indicados). La literatura de cualquier tipo, en todo caso, era privilegio de los que, como yo, llegaban a los bancos escolares.

Colecciones parecidas a las que leí fuera de la escuela continúan siendo producidas y leídas en gran escala (**Julia**, **Sabrina**, **Bianca**, **Bárbara**, tiran de 600 a 650 mil ejemplares[4]). Las revistas (**Capricho, Carinho**) también. Sin embargo, no se las cataloga como obras juveniles ni son, tampoco, recomendadas en las escuelas. Pero, se venden en cantidad traducidas, adaptadas y modernizadas a través del aumento de la dosis de sexo, violencia y acción. Son **paraliteratura**. No **paradidácticas**, como son consideradas las obras juveniles.

Podemos entonces verificar que hay determinados criterios que llevan a la institución escolar a adoptar, o no, determinados tipos de obras como literarias. Vemos, durante un período breve, una inversión, que no deja de señalar criterios de valor estrechamente relacionados con los cambios políticos, sociales y económicos por los que atraviesa Brasil en estos nuestros tiempos de entrada en los patrones de la sociedad capitalista moderna y con ellos, en la era de la industria cultural y de comunicación de masas.

Lo que se predica es la necesidad de formar o propalar el hábito de la lectura, a través de obras actuales, producidas para atender específicamente a los jóvenes, que se estarían apartando de la lectura. Los clásicos fueron rechazados en las selecciones escolares. Son otros tiempos...

Sería necesario una reflexión más profunda respecto de esa expresión que desde algún tiempo se convirtió en una orden: la **formación del hábito**. ¿Hasta que punto, ella no estaría traduciendo la necesidad de formación y manutención únicamente de consumidores dóciles? ¿Hasta que punto, el hábito, por sí solo, forma lectores efectivos?

La separación tajante entre una literatura, llamada **seria**, de otra, llamada **ligera** o **de entretenimiento**, o **de consumo** es tradicional e histórica así como es histórica la polémica en torno de ellas.

Umberto Eco (a quien Paulo Francis critica felinamente como es su costumbre) intenta reflexionar sobre esa separación tajante, cuando estudia las llamadas **producciones en serie**, caracterizadas por lo ya visto, ya dicho. Creo oportuno extractar, resumidamente, algunos puntos de su reflexión para nuestro enriquecimiento y problematización[5].

Dice Umberto Eco que la estética moderna nos "habituó"[6] a reconocer como obras de arte a los objetos que se nos presentan como únicos. Y se entiende por originalidad e innovación, un modo de hacer que pone en crisis nuestras expectativas, que nos ofrece una nueva imagen del mundo, que renueva nuestras experiencias. (Ese fue el ideal estético que se afirma, según el autor, con el Manierismo y que se impuso definitivamente, desde la estética del Romanticismo a las posiciones de vanguardia de este siglo.)

Historiando el proceso, Eco nos recuerda que, cuando la estética moderna se vio delante de obras producidas por los medios de comunicación masivos, les negó cualquier valor artístico, justamente porque parecían repetitivas, construidas de acuerdo con un modelo estándar, de modo de dar a sus destinatarios lo que ellos querían y esperaban, así como se producen muchos autos al mismo tiempo, según un modelo constante. La serialidad de los medios de comunicación de masas fue considerada más negativa que la de la industria, porque es necesario distinguir entre producir en serie un objeto y producir en serie contenidos y expresiones, aparentemente diferentes (p. 120). El ensayista recuerda, por otro lado, que ese tipo de serialidad también estaba presente en muchas fases de la producción artística. En ese sentido, la serie no se opone necesariamente a la innovación."Nada es más seriado que el modelo de la corbata y, a pesar de ello, nada es más personalizado que la corbata" (p. 130).

Eco apunta, entre tanto, diferencias dentro de las semejanzas percibidas en obras que siguen determinados esquemas seriados. Toda la **Comedia Humana** de Balzac representa un buen ejemplo de saga ramificada, como **Dallas**. Pero Balzac es estéticamente más interesante que los autores de **Dallas**, porque cada relato suyo nos dice algo nuevo sobre la sociedad de su tiempo, en tanto que cada episodio de **Dallas** nos dice siempre lo mismo sobre la sociedad americana. Sin embargo, ambos usan el mismo esquema narrativo (p. 131).

Hablando del receptor de series, Eco observa que todo texto presupone y construye un doble lector-modelo. El lector de primer nivel es víctima de las estrategias del autor que lo conducen, paso a paso, a lo largo de una serie de previsiones y expectativas. El otro lector, el de segundo nivel, valora la obra como producto estético y se entusiasma no tanto con el retorno del mismo episodio (que el lector ingenuo cree que es otro) sino por las estrategias de variaciones puestas en acción por el texto. Dicho de otra forma: por el modo como el mismo episodio es elaborado, de manera tal de hacerlo parecer diferente. Ese juego de variaciones es obviamente estimulado por las series más sofisticadas

que toman en consideración las diversas graduaciones del contrato de lectura entre texto y lector de segundo nivel o lector crítico (como opuesto a lector ingenuo)[8]. Se concluye entonces, por la evidencia de que hasta el producto narrativo más banal permite al lector **constituirse** por decisión autónoma (p. 129).

Respetando la posición de Eco, creo poder afirmar que el lector se constituye como lector de segundo nivel y aprende a establecer "contratos de lectura", a partir de su propia historia como lector, y no adhiriéndose solamente a las decisiones que instituyen los patrones del gusto. Esas instituciones que establecen dichos patrones (escuela, academia, crítica especializada, industria de la propaganda...) acabarán, sí, por interactuar con ese lector en un juego abierto de opiniones y juicios, en un flujo de ida y vuelta que nos llevará a ver la lectura como algo más que un hábito. Nosotros, adultos, jóvenes y niños, nos divertiremos, nos examinaremos, nos contradeciremos, también. Pero seremos espectadores incompetentes "si nos ceñimos a la monotonía de las convenciones"[8].

Si leemos libros y folletos de propaganda de literatura juvenil, podemos percibir que no están muy claros los términos del contrato de lectura, tal cual nos señala Eco, al justificar la lectura de obras marcadas por características de producción en serie. Veamos:

Determinadas obras son catalogadas como literatura juvenil; pero, entre tanto, los folletos de las editoriales, las fichas de trabajo y las características de los textos, en general, apuntan a otro lector. (Quizá por ahí podamos intentar entender el llamado **boom** de la literatura juvenil desde otro ángulo, que tal vez no sea un **boom** en la literatura de los jóvenes). Los libros están dedicados a los profesores y pretenden resolver sus problemas con los alumnos en las aulas.

Hay una ambigüedad básica en la propuesta visible en la estandarización de gran parte de la producción juvenil actual: "parece crecer el deseo (teórico) de ser literatura, y la contingencia (práctica) de ser educación, la realidad (económica) de ser un producto industrializado y dignificado[9]".

Todo esto me lleva a pensar, entonces, que no es mi "elitismo" lo que me hace hojear desconfiada muchas de las obras para jóvenes. El abaratamiento cualitativo de libros destinados a los alumnos de los últimos grados de primaria o a los adolescentes de la secundaria puede, en verdad, estarse configurando por la representación de un tipo de lector caracterizado como joven y no por la expectativa de dos o más tipos de lectura. El joven aparece proyectado en el propio texto como lector de primer nivel (o incluso como incapaz de leer). Asimismo, esas obras pueden estar basándose en la representación de un profesor también carente de lectura y no preparado para trabajar con textos literarios, cualesquiera que sean (clásicos o literatura de entretenimiento), sin especificación de edad[10].

Así, estimo muy importante la contribución de Cecilia M. Ramos, dado que se ha dedicado a estudiar a ese lector, a quien le está dedicada la obra, y a analizar por qué los libros juveniles se catalogan como **paradidácticos** (y no paraliteratura). Los trabajos de Ramos nos pueden ayudar (a nosotros los profesores) a hacer una lectura menos ingenua de esas obras "juveniles" para que, con el pasar del tiempo, podamos saber cuáles de ellas permanecerán y no serán tan transitorias como es transitoria la edad de los lectores a quienes están destinadas[12].

### Notas

1. Según Walnice Nogueira Galvão, el *best-seller* rescata valores y temas actuales y le da a ellos un tratamiento que crea la ilusión de información, aprendizaje y cultura (clase dada el 22/10/87 - USP).

2. Referencia a la clasificación hecha por Maria Lypp, citada por Regina Zilbermann en "A traicao do leitor", **A literatura infantil na escola**. San Pablo: Global, 1981, p. 33.

3. Referencia a la clasificación de Edmir Perrota, en **Texto sedutor na literatura infantil**. San Pablo: Icone, 1986.

4. Charla de Samir Cury Meserani, 4a. Bienal Nestlé de Literatura, 1988.

5. Ideas extraídas de **Sobre os Espelhos e outros ensaios**. Traducción de Beatriz Borges. Río de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

6. El hábito, es otra forma de mantenernos en vereda.

7. Es muy interesante y divertido el último Indiana Jones. Es una conversación entre varias películas, actores, directores, libros, lectores, cinófilos...

8. Picon, Gaëtan. **O escritor e sua sombra**. Traducción de A.L. de Almeida Prado. San Pablo: Companhia Editora Nacional, 1970, p. 60.

9. Comentario de Marisa Lajolo, durante la defensa de mi disertación de maestría (**Stella Carr y la literatura infantil**) de cuya cátedra participó.

10. Idea ya desarrollada en otros trabajos míos, presentados en distintas mesas redondas.

11. M. Cecília Ramos es autora de **O paradidáctico, este ilustre desconhecido**. (Tesis doctoral, USP, 1987.

12. Ver Martins, Maria Helena. **Crónica de uma utopia. Leitura e literatura infantil em transito**. San Pablo: Brasiliense, 1989.

# LIBROS Y REVISTAS

## LA ADQUISICIÓN PRECOZ DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA (de 0 a 3 años)

*Marcia Baghban*
*Aprendizaje Visor*
*Madrid, 1990*
*158 págs.*

*Traducción de Patricia Fernández*
*Título original:*

**Our daughter learns to read and write:**
**a case study from birth to three**

*International Reading Association*
*Newark, Delaware, 1987*

En este trabajo, la autora registra aspectos claves del proceso de adquisición del lenguaje oral, la lectura y la escritura de su hija Giti desde el nacimiento hasta los tres años que le permiten constatar que: 1) Las interacciones lingüísticas del niño con adultos competentes facilitan su aprendizaje del lenguaje y le permiten aprender que el lenguaje oral o escrito debe tener un núcleo semántico para tener, a su vez, un valor comunicativo. 2) En la medida en que las técnicas del lenguaje son sistemas de apoyo interdependientes, pues lo que se sabe acerca de un sistema de comunicación apoya el desarrollo de otros sistemas de comunicación, el niño desarrolla desde sus primeros años de vida la **negociabilidad**, es decir, la habilidad para usar intuitivamente todos los datos disponibles con el fin de mantener la intención comunicativa. 3) La adquisición precoz de la lectura y la escritura se da en contextos sociales y funcionales similares a los del habla. 3) El niño comprende desde muy pequeño las interrelaciones de las técnicas del lenguaje y sabe cuándo y dónde puede funcionar cada esquema. Es lingüísticamente consciente y dirige su propio aprendizaje motivado por su necesidad de comunicarse. 4) El dibujo es una técnica del lenguaje que proporciona a los niños pequeños un contexto exploratorio más libre que los de la lectura y la escritura que siempre han sido más restrictivos. 5) La experiencia con relatos aporta al niño la predictibilidad necesaria para que su lectura y su audición sean exitosas ya que desarrolla su habilidad para hacer conjeturas semánticas y sintácticas apropiadas. Además, contar con un modelo de los elementos que configuran un relato ayuda al niño a comprender la estructura inherente a toda narración escrita u oral. 6) Al vincular la función de diversión propia del juego con el aprendizaje de las técnicas del lenguaje se fomenta el goce de leer y escribir, de este modo los aspectos cognoscitivos del juego y los aspectos placenteros de la lectura y escritura se refuerzan mutuamente.

Estas son sólo algunas de las conclusiones a las que arriba Marcia Baghban a partir de sus registros acerca del desarrollo del lenguaje de Giti. Dichos registros revisten interés teórico para los estudiosos del lenguaje porque aclaran algunos aspectos vinculados con los distintos momentos del proceso de adquisición del lenguaje oral, de la lectura y de la escritura y, asimismo, ayudan a padres y educadores en la construcción de contextos apropiados para que el niño aprenda el lenguaje oral y escrito y conozca las estrategias adecuadas para su uso en situaciones comunicativas diferentes.

Antes de presentar su estudio de caso, la autora hace una síntesis inteligente de distintas investigaciones relacionadas con la adquisición del lenguaje, para concluir que "hasta ahora los teóricos no han logrado producir un modelo exitoso de lo que sucede lingüísticamente, en términos de una descripción comprensiva de la situación, que garantice también la importancia de la contribución hecha por el sujeto que aprende. Además, en términos de modelos y análisis en la adquisición del lenguaje de los niños, ningún enfoque distingue claramente el lenguaje del niño del lenguaje del adulto".

El trabajo incluye también una reseña de algunas de las contribuciones más importantes acerca de la adquisición precoz de la lectura y la escritura así como

del dibujo como técnica del lenguaje.

El párrafo final del prefacio escrito por Jerome Harste encierra lo esencial del aporte de libro al que nos hemos referido: "La lectura, la escritura y el razonamiento de estos procesos hace que, a menudo, se perciban como descubrimientos y actividades que se realizan en solitario. Giti nos enseña que, por el contrario, este trabajo se desarrolla en contacto directo con otras personas y que la sola presencia de estos acontecimientos, tanto en el contenido como en la forma, constituye una diferencia significativa. El verdadero mensaje de la historia de Giti y su madre, tanto a nivel personal como profesional, es que no sólo debemos llenar el ambiente con material impreso, sino principalmente con nosotros mismos".

**M.E.R.**

## EL TEXTO EXPOSITIVO. Estrategias para su comprensión

*K. Denise Muth (comp.)*

*Aique Grupo Editor*
*Buenos Aires, 1990*
*92 págs.*

Título original:
**Children's comprehension of text, research into practice**

*International Reading Association (IRA)*
*Newark, Delaware, 1989*

Editorial Aique presenta en español la obra **Children's comprehension of text, research into practice** en dos volúmenes: **El texto expositivo. Estrategias para su comprensión** (ya publicado) y **El texto narrativo** (en prensa). Con estas obras, la editorial mencionada ha comenzado a concretar un proyecto de traducciones de libros de la **Asociación Internacional de Lectura** (IRA) dirigidos fundamentalmente, a maestros y profesores de primaria, media y terciaria, que contienen interesantes propuestas de trabajo en el aula tendientes a mejorar la enseñanza de la lectura, a partir de la incorporación de estrategias basadas en investigaciones recientes.

**El texto expositivo. Estrategias para su comprensión,** ofrece a lo largo de cinco presentaciones compiladas por K. Denise Muth una caracterización del texto expositivo, una clasificación de los distintos tipos de textos expositivos y diferentes estrategias de abordaje de dichos textos, para ayudar al maestro a generar actividades que ayuden al alumno a leer comprensivamente sus textos de estudio.

El primer capítulo, **Investigaciones sobre el texto expositivo: aportes para los docentes**, de Wayne H. Slater y Michael F. Graves, ofrece una definición amplia de texto expositivo, al que caracterizan por sus rasgos informativos, explicativos, directivos y narrativos. De acuerdo con los autores, el texto expositivo cuya función primordial es **informar** y **explicar** acerca de teorías, predicciones, personajes, hechos, fechas, especificaciones, generalizaciones, limitaciones y conclusiones, debe **guiar** al lector, a través de distintas claves, hacia las ideas más importantes y los conceptos que las sustentan y atraer su atención y su interés por la información mediante el **uso de elementos narrativos**.

Este capítulo incluye una clasificación de los textos expositivos según sus estilos retóricos encuadrada dentro de una

**ASOCIACION INTERNACIONAL DE LECTURA**

**Organismo consultor de Unesco**

**Presidenta**
Judith N. Thelen
Frostburg State University
Frostburg, Maryland

**Presidenta electa**
Marie M. Clay
University of Auckland
Auckland, New Zealand

**Vicepresidenta**
Doris D. Roettger
Heartland Area Education Agency
Johnston, Iowa

**Director Ejecutivo**
Peter K. Mitchell Jr.

**Consejo Directivo**
Mary D. Marockie
Regional Education Service
Agency VI
Wheeling, West Virginia

Joy N. Monahan
Orange County Public Schools
Orlando, Florida

Richard T. Vacca
Kent State University
Kent, Ohio

Joan F. Curry
San Diego State University
San Diego, California

John J. Pikulski
University of Delaware
Newark, Delaware

Kathryn Ann Ranson
Springfield Public Schools
Springfield, Illinois

Daniel R. Hittleman
Queens College, CUNY
Flushing, New York

Pehr-Olof Rönnholm
Cygnaeus School
Turku, Finland



3 12 BEST COPY AVAILABLE

perspectiva aristotélica y una descripción de cuatro estrategias (organizadores estructurales, esquema general, resumen y cuestionarios) para enseñar a los alumnos a leer comprensivamente estos textos.

Donald J. Richgels, Lea M. McGee y Edith A. Slaton, en **Cómo enseñar la estructura del texto expositivo en la lectura y la escritura**, proponen trabajos de lectura y producción sobre distintos temas de estudio para ayudar a los alumnos a reconocer y reproducir los componentes organizativos de las diferentes estructuras de un texto expositivo, a detectar y usar las palabras claves, a distinguir y presentar las ideas más importantes y sus relaciones.

Los aportes y las limitaciones de un modelo de enseñanza por analogías aparecen enfocados en el capítulo de Shawn M. Glynn acerca de **La enseñanza por medio de modelos analógicos**, en el cual se describen operaciones tales como presentar el concepto central, evocar el concepto análogo, identificar elementos similares de ambos conceptos, hace diagramas con los elementos similares, elaborar conclusiones acerca de los conceptos e indicar dónde la analogía comienza a desmoronarse.

El trabajo propuesto por Donna M. Ogle en **Qué sabemos, qué queremos saber: una estrategia de aprendizaje**, enfatiza la importancia del conocimiento previo, del aprendizaje en grupo y del compromiso activo de los alumnos en tareas de escritura. El modelo propuesto presenta actividades previas a la lectura, durante la lectura y después de la lectura que muestran la eficacia del aprendizaje cuando se le permite al alumno aportar ideas, categorizar, predecir y formular preguntas antes de leer; utilizar categorías de conocimientos y buscar información importante al interactuar con el texto mientras lee; y reflexionar después acerca de lo que aprendió.

El capítulo final, **Captar lo esencial en un texto expositivo**, presenta varias indicaciones de Ted Schuder, Suzanne F. Clewell y Nan Jackson para que los maestros orienten a sus alumnos en el proceso de elaborar y evaluar hipótesis. Se incluye en este caso también una serie de actividades de prelectura, lectura y poslectura para captar lo esencial de una exposición.

Esta obra elegida por Aique para iniciar las traducciones de materiales de la **Asociación Internacional de Lectura**, pese a que recoge ejemplos propios del entorno escolar de Estados Unidos, resulta de utilidad para el lector latinoamericano porque ofrece nuevas perspectivas de abordaje de los textos basadas en modelos interactivos de la comprensión de la lectura, que valorizan, en el proceso lector concebido como una construcción de significados, no sólo las estrategias del autor que se propone mediante ciertas claves textuales guiar la interpretación sino también las estrategias del lector que aporta al texto sus conocimientos previos y sus esquemas cognitivos y socioafectivos.

**M.E.R.**

# INSTRUCCIONES PARA NUESTROS AUTORES

**1.** Los trabajos deben tratar acerca de la **lectura** y **escritura** y **áreas conexas** dándose preferencia a investigaciones y exposiciones de prácticas pedagógicas.

**2.** Los trabajos deben ser inéditos. El envío de un trabajo a LECTURA Y VIDA, **Revista Latinoamericana de Lectura**, supone la obligación del autor de no someterlo simultáneamente a la consideración de otras publicaciones.

**3.** Los trabajos, que no pueden tener una extensión superior a las 18 carillas tamaño carta (incluida la bibliografía) mecanografiadas a doble espacio, deben ser enviados a la redacción de la revista **(Casilla de Correo 124, Sucursal 13, 1413 Buenos Aires, Argentina)**.

**4.** Deben ser remitidos **en original y dos copias** y estar acompañados de una nota con la dirección del autor/autores, número de teléfono, lugar de trabajo y breve reseña de su trayectoria profesional y científica.

**5.** Los responsables de la redacción de la revista se reservan el derecho de publicar o no los trabajos presentados y de determinar la oportunidad de hacerlo. Acusarán recibo de los originales, informarán a los autores la aceptación o rechazo en el momento en que se determine de acuerdo con las normas que rigen el proceso de revisión pero no mantendrán otro tipo de correspondencia ni devolverán los originales.

**6.** Los trabajos recibidos son revisados por dos miembros por lo menos del **Consejo Editorial Consultivo**. Aquellos autores que deseen permanecer en el anonimato para los informes de los consultores, deben enviar dos de las tres copias del trabajo encabezadas sólo por el título, con el nombre y los datos personales mecanografiados en hoja aparte.

**7.** Las **notas** y **llamadas** se numerarán por orden de aparición y se agruparán al final del texto.

**8.** Las **figuras** y **tablas** deben presentarse en original y numerarse correlativamente por orden de aparición en el texto. Las **ilustraciones** no deben incluirse en el cuerpo del texto, sino que irán en hoja aparte identificada con el nombre del autor en la parte superior derecha y la indicación del lugar donde deban incluirse.

**9.** Las **referencias bibliográficas** se ordenarán por orden alfabético, citando: autor, año (entre paréntesis), título del libro (subrayado), lugar de edición, editorial y año de la edición. Si se trata de artículo: autor, año, título, nombre de la publicación (subrayado), volumen y/o número de la revista (subrayado), y páginas. Cuando la obra citada es una traducción, deberá citarse en primer lugar el título original de la obra y entre paréntesis su versión en castellano o en el idioma en el que se esté citando.

**10.** Los **informes de investigación** deben respetar los apartados clásicos de Introducción, Método (sujetos, diseño, instrumentos y/o procedimientos), Resultados y Conclusiones.

**11.** La Dirección y la Redacción de la revista no se hacen responsables de las ideas y opiniones expresadas en los artículos.

**Aquellos trabajos que no cumplan con la totalidad de los requisitos enunciados no serán considerados, tampoco se enviará a los autores acuse de recibo ni se les devolverá los originales.**

# INFORMACIONES

## VI JORNADAS BIBLIOTECARIAS DE CHILE

Desde el 15 al 18 de enero de 1992 se han de llevar a cabo en **Santiago de Chile** estas jornadas nacionales organizadas por el **Colegio de Bibliotecarios de Chile A.G.**, con la participación de diversos profesionales del área de la información y educación, en el transcurso de las cuales tendrán lugar la **Conferencia regional** sobre **Promoción de la lectura** y el **Seminario** acerca de **El profesional de la información en el Siglo XXI**, además de exhibiciones y otras charlas de interés.

### Conferencia regional: Promoción de la lectura

Este es un evento con ponencias y talleres acerca del tema **Proyectos nacionales en la promoción de la lectura: un modelo para la Región**. Los tópicos a tratar son los siguientes:

1. Políticas y programas regionales, nacionales y/o locales para la promoción de la lectura.
2. Las bibliotecas como generadoras de programas de promoción de la lectura a nivel nacional y/o local.
Formación del bibliotecario como promotor de la lectura.
3. Programas y proyectos de promoción y/o divulgación de lecturas relativas a tradiciones, herencia cultural y folklore.
4. Programas y proyectados de estimulación de lectura para adultos no alfabetizados o analfabetos de desuso.

#### *Bases para la presentación de trabajos*

1. Se requiere trabajos originales desarrollados sobre el tema.
2. Cada autor tendrá derecho a enviar uno o más trabajos, los cuales serán considerados por la Comisión Académica, quien decidirá sobre la aceptación de los mismos.
3. La Comisión organizadora considerará para su inclusión solamente aquellos trabajos que sean recibidos por la Comisión Académica de acuerdo con lo indicado en los puntos 4 a 7.
4. Si el autor no pudiera concurrir a las jornadas y deseara que su trabajo, fuera publicado, deberá especificarlo.
5. Los autores deben enviar un resumen de su ponencia, de máximo de una (1) carilla, a más tardar el 31 de julio de 1991.
6. Las ponencias deben ser enviados antes del 31 de septiembre de 1991.
7. **Normas de presentación**
Idioma: español
- Trabajos mecanografiados en hoja tamaño carta a doble espacio, con un máximo de quince (15) carillas. Deben ir acompañadas del resumen y descriptores correspondientes. Los trabajos podrán ser presentados adicionalmente en diskettes 3.5 en Word Perfect 5.0.
- Título del trabajo centrado y en mayúsculas.
- Nombre del o de los autores, subrayando el expositor.
- Institución donde se desempeña el autor o autores.
- Texto del documento.
- Bibliografía: Las citas bibliográficas deberán estar agrupadas al final del texto bajo el título indicado.

La Comisión Organizadora tendrá un plazo para la selección de los trabajos hasta el 30 de octubre, e informará a los autores por correo certificado cuáles han sido los trabajos seleccionados.

Los trabajos seleccionados así como los resúmenes de aquellos trabajos que no fueron seleccionados serán incorporados en la publicación final de la Conferencia.

### Seminario: El profesional de la información en el siglo XXI

Consiste en una serie de charlas acerca del profesional del futuro realizadas por destacados expertos internacionales en el área de la información y la bibliotecología.

### Información de utilidad

- Las inscripciones para las personas interesadas en asistir al evento estarán abiertas a partir del 1° de agosto de 1991.
- El lugar, horario, costo y programa tentativo de las jornadas será informado durante el mes de julio de 1991.

Para toda información complementaria dirigirse a:

**Mónica Núñez N.**
**Colegio de Bibliotecarios de Chile**
**Av. Diagonal Paraguay 383, Torre 11, Dpto 122**
**Casilla 3841. Correo Central**
**Santiago, Chile**
**Teléfono: 222-5652**
**Fax: 233-0467**

## *TERCER CONGRESO LATINOAMERICANO DE LECTO-ESCRITURA*

El 30 de mayo finalizó el plazo de presentación de ponencias para el **Tercer Congreso Latinoamericano de Lecto-escritura**, que, tal como lo informáramos oportunamente, se realizará en **Buenos Aires, entre el 11 y el 14 de setiembre de 1991**, acerca del tema **El rol del docente en la formación de lectores.**

El **Comité** ya ha realizado la selección de los trabajos y se encuentra en la etapa de elaboración de un programa provisorio que se dará a conocer a través del boletín de la consultoría latinoamericana de IRA, **La lectura en el mundo actual**. El programa definitivo se entregará a los participantes al iniciarse el Congreso.

Ya están confirmadas las presentaciones de **Marie Clay** (Vicepresidenta de IRA, de Nueva Zelanda), **Peter Mitchell Jr.** (Director Ejecutivo de IRA), **Alan Farstrup** (Director de Investigaciones de IRA), **Emilia Ferreiro** (UNAM, México), **Margarita Gómez Palacio** (Universidad de las Américas, México), **Mabel Condemarin** (Universidad Católica de Chile y Ministerio de Educación, Chile), **Alan Crawford** (Universidad de California, Estados Unidos), **Josette Jolibert** (Francia), **Adelina Osuna** (Universidad de Los Andes, Venezuela), las profesoras del **posgrado de lectura de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela**. Entre las especialistas en lectura de Argentina han de participar: **Berta Braslavsky** (Secretaría de Educación de la Municipalidad de Buenos Aires), **Ana María Kaufman** (Universidad de Buenos Aires- Investigadora de la Dirección de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires), **Delia Lerner** (Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires).

Por razones de espacio no podemos incluir aquí los nombres de la totalidad de los especialistas, investigadores y educadores que intervendrán en el Congreso en calidad de ponentes; sólo queremos destacar que provienen de Estados Unidos, Panamá, Puerto Rico, Costa Rica, Colombia, Venezuela, Brasil, Ecuador, Perú, Chile, Uruguay y, obviamente, de Argentina. El marco del Congreso nos ha de permitir tomar contacto con una gran diversidad de investigaciones y experiencias realizadas en la Región, en esa búsqueda permanente de opciones de alfabetización y de alternativas de promoción de la lectura, que nos lleven a superar las falencias del sistema escolar en su intento por formar lectores.

Durante el Congreso habrá una exhibición de libros de distintas editoriales que han incluido en sus catálogos obras teóricas, prácticas y de investigación sobre lecto-escritura y libros de texto y de literatura infantil.

El alto número de participantes ya registrados pone en evidencia el interés que reviste este Congreso para nuestros educadores, pero nos obliga a cerrar, **definitivamente**, la inscripción el **31 de julio. A partir de esta fecha no se aceptarán nuevas solicitudes, por lo tanto pedimos a las personas interesadas que tomen en cuenta este aviso.**

**Por favor, no concurran el día de inauguración del Congreso si no están debidamente inscriptos porque NO serán admitidos.** No se harán excepciones de ninguna clase. Nos disgusta insistir en esto pero queremos asegurar una buena organización que permita a quienes participan aprovechar al máximo los distintos aportes.

El **costo de las inscripciones** es de:

**U$S 50** para socios de IRA (suscriptores de LECTURA Y VIDA) y **U$S 65** para no socios.
**Destacamos: los no socios pueden suscribirse e inscribirse al mismo tiempo por U$S 69.**

**Informes e inscripción**
**Redacción de LECTURA Y VIDA**
**Avda Pueyrredón 1546 - 5 - B**
**(1118) Buenos Aires - Argentina**
**Teléfono: 83-6731**
**Fax: (54-1) 83-6731**
**Horario: Lunes a viernes de 14 a 18 horas.**

---

*NUEVA DIRECTORA DE PUBLICACIONES*

La **Asociación Internacional de Lectura (IRA)** designó a Joan M. Irwing como Directora de Publicaciones a partir del 15 de abril de 1991. Irwing ha estado vinculada con la Asociación a lo largo de muchos años como consultora para la región del noroeste de Estados Unidos y Canadá y recientemente se desempeñó como directora interina de la División de relaciones con asociados y filiales.

En tanto especialista en lenguaje Irwing tiene una larga trayectoria como docente universitaria. Se ha desempeñado como profesora en las universidades canadienses de Alberta en Edmonton, Alberta, de Calgary en Calgary, Alberta y de Victoria, British Columbia. Además es presidenta de Joan Irwing Asociados, consultora educacional de Vancouver, British Columbia.

En su cargo actual, Irwing debe supervisar la selección y publicación de libros y monografías y coordinar la publicación de las revistas (entre las que se incluye LECTURA Y VIDA) y del periódico **Reading Today** de la Asociación Internacional de Lectura.

Las publicaciones de la Asociación son altamente valoradas por investigadores, educadores y padres preocupados por la formación de lectores. Irwing ha asumido con responsabilidad el desafío de responder a una amplísima gama de intereses profesionales puesta de manifiesto por los miembros de la institución a través de toda su historia y lo hace con plena consciencia de la difícil tarea que le cabe al frente de uno de los departamentos claves dentro del quehacer de la IRA. Sus antecedentes profesionales y su reconocida capacidad de trabajo la habilitan ampliamente.

Desde LECTURA Y VIDA le deseamos éxito en su gestión.

# ATENCIÓN... ESTE AVISO ES MUY IMPORTANTE PARA LOS SUSCRIPTORES DE LECTURA Y VIDA

En distintas oportunidades y por diferentes motivos hemos compartido con los lectores nuestra preocupación por las dificultades económicas que enfrentábamos a diario para poder continuar con la publicación de LECTURA Y VIDA, sin afectar la calidad gráfica de la edición por los altos costos del papel y de la impresión en un país en permanente crisis.

Siempre insistimos en que era fundamental para nosotros alcanzar un mayor número de suscriptores (¿o quizá aumentar la venta de revistas y disminuir la cantidad de fotocopias de sus artículos?) dispuestos a apoyarnos en este proyecto que a lo largo de 12 años intentó, y creemos que a veces con éxito, concentrar los aportes más relevantes para la promoción de la lectura. Las dificultades económicas **no han sido superadas**...

Y, lamentablemente, hoy, ante los costos del franqueo internacional nos vemos obligados a suspender el envío de LECTURA Y VIDA por vía aérea. A partir de setiembre **los suscriptores del exterior** (en Argentina nunca se usó este servicio) **recibirán la revista vía superficie**, con una demora que oscila entre 4 y 6 semanas a partir de la fecha de envío.

El monto de la suscripción anual (U$S 19 para América latina y U$S 38 para el resto del mundo) no alcanza a cubrir los gastos de edición y de envío por vía aérea de las cuatro revistas, y ello no sólo limita nuestra posibilidad de planificar otras actividades en la Región (financiamiento de Congresos, publicación del boletín, etc.) sino que también pone en peligro la misma continuidad de LECTURA Y VIDA.

Pero, ahora bien, tal vez algunas personas no están dispuestas a esperar más de un mes cada número de LECTURA Y VIDA, pues en ese caso pueden solicitar el envío vía aérea con un pago adicional de U$S 10 dólares anuales, que pueden hacer efectivo con la renovación de la suscripción o en cualquier momento del año, teniendo en cuenta que dicho pago cubre los gastos del franqueo aéreo de cuatro revistas.

# lectura y vida

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA


**Suscripción individual, U$S 19.**

**Suscripción institucional, U$S 41.**

La afiliación anual a la Asociación Internacional de Lectura (incluye **Lectura y Vida**, **La lectura en el mundo actual**, material informativo, descuento en congresos y publicaciones).

Argentina: Cheque o giro en australes por el equivalente a U$S 19 ó 38 al cambio oficial, a: Casilla de Correo 124, Sucursal 13 (1413) Buenos Aires, Argentina.

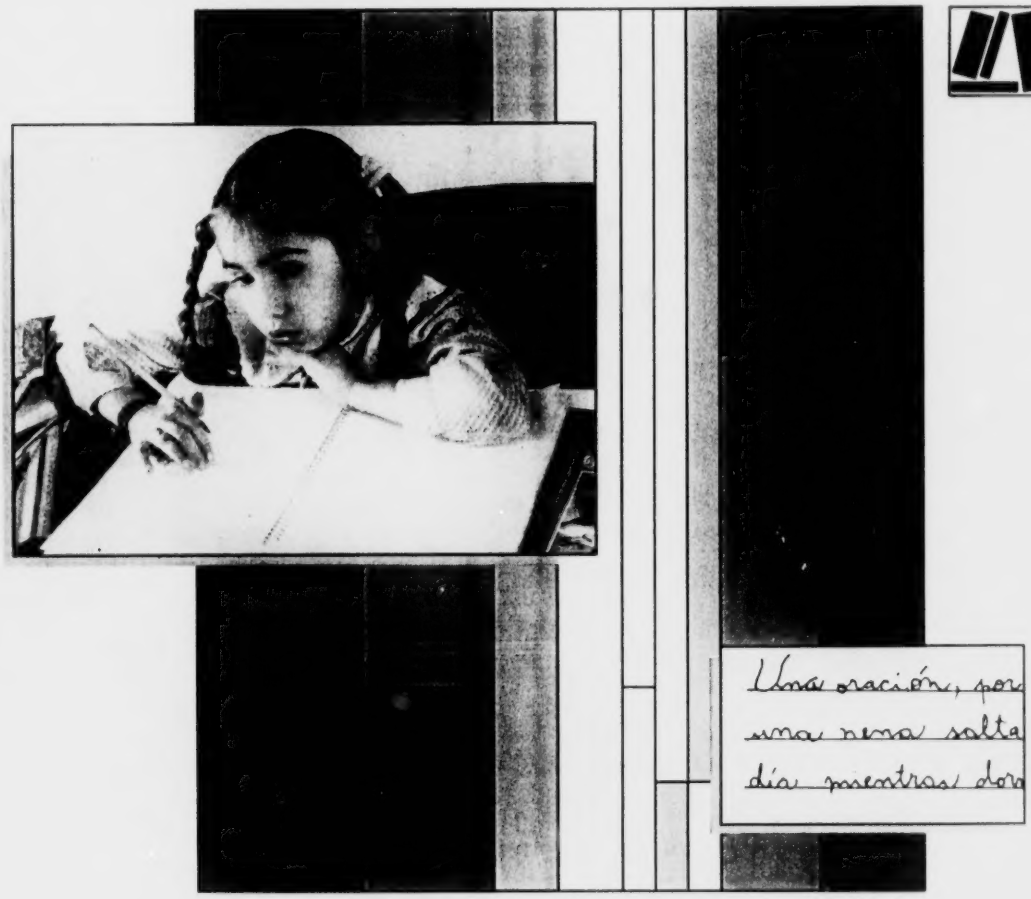
O en: Redacción de **Lectura y Vida**
Avda. Pueyrredón 1546 - 5° B
(1118) Buenos Aires, Argentina
Tel.: 83-6731
**Horario:** Lunes a viernes de 14 a 18 hs.

Cheque o giro en dólares sobre un banco de los Estados Unidos a la orden de la **Asociación Internacional de Lectura**, a: IRA PO Box 8139 Newark, Delaware 19714, U.S.A.

# lectura y vida

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA

AÑO 12 - Nº 3 SEPTIEMBRE 1991 ISSN 0325-8637 CODEN LVIDDG


**L**A CONSTRUCCION DE LA ESCRITURA

**N**IÑOS CON DIFICULTADES EN LECTURA

**A**PRENDAMOS DE LA ESCRITURA DE LOS NIÑOS

**L**A HISTORIETA COMO MEDIO EDUCATIVO

**L**ECTURA DE CODIGOS DE RADIOAFICION

**E**L JUEGO Y LA ALFABETIZACION

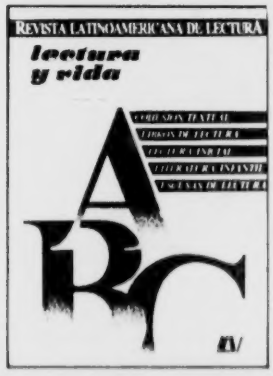
# Desde este lugar luchamos por el cambio.

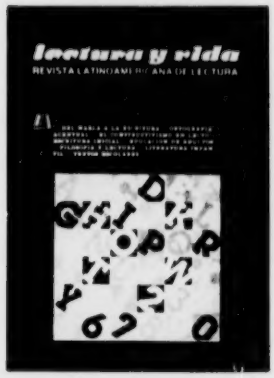
44 millones de analfabetos absolutos

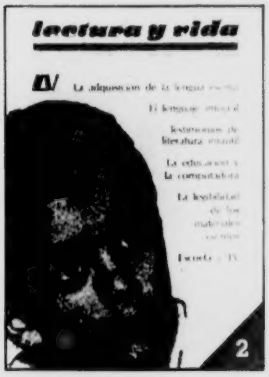
8,5 millones de niños en edad escolar que no tienen acceso a la escuela

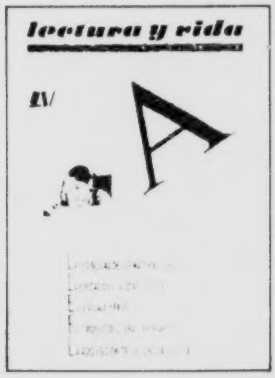
Centenares de miles de niños que desertan, que repiten y que son expulsados por la escuela

**Por eso,desde este lugar luchamos por el cambio.**








ira

MAUI
HAWAII

# 14°
# CONGRESO MUNDIAL DE LECTURA

13-16 de Julio de 1992

ira

800 Barksdale Road,
P.O. Box 8139
Newark - Delaware 19714
USA

BEST COPY AVAILABLE

**Revista Latinoamericana de Lectura**
**Año XII · Número 3 · Setiembre 1991**

Publicación trimestral de la
**Asociación Internacional de Lectura (IRA)**
P.O.Box 8139 · Newark, Delaware 19714
Estados Unidos

**Directora**
María Elena Rodríguez

**Consejo Editorial Consultivo**
María Elvira de Alonso (Colombia)
Laura C.A. de Athayde Sandroni (Brasil)
Berta P. de Braslavsky (Argentina)
Mabel Condemarín Grimberg (Chile)
Alan N. Crawford (Estados Unidos)
Adolfo Elizaincín (Uruguay)
Emilia Ferreiro (México)
Kenneth Goodman (Estados Unidos)
Nelson Rodríguez Trujillo (Venezuela)
Ana Teberosky (España)

**Diseño de tapa**
**Diagramación**
Patricia Leguizamón

**Composición y armado**
Fototipia Linfoseter S.A.

**Imprenta**
GSP Gráfica Super Press S.A.

**Redacción**
Avda. Pueyrredón 1546 · 5° · B
(1118) Buenos Aires · Argentina
Tel. 83-6731

**Dirección Postal**
Casilla de Correo 124, Sucursal 13
(1413) Buenos Aires, Argentina

**Costo de la suscripción anual**
(equivale a la afiliación a la
Asociación Internacional de Lectura)

**América Latina, Africa y Asia (excepto Japón)**
Socio individual: u$s 19
Socio institucional: u$s 41
**Resto del mundo: u$s 38**

**Aparece en marzo, junio, setiembre y diciembre**

Registro de la Propiedad Intelectual N° 38.409

Los artículos y fotografías no pueden reproducirse total o parcialmente sin la autorización escrita de LECTURA Y VIDA, Revista Latinoamericana de Lectura.
Los artículos firmados no expresan necesariamente la opinión de la Asociación Internacional de Lectura o de la Redacción de la revista.

LECTURA Y VIDA es un foro abierto para el intercambio de información sobre teoría, investigación y práctica de la lectura y escritura.

ISSN 0325-8637
CODEN LVIDDG

CORREO ARGENTINO CENTRAL
TARIFA REDUCIDA CONCESION Nº 3.900
FRANQUEO PAGADO CONCESION Nº 1554

# SUMARIO

Nota de la Dirección

La construcción de la escritura en el niño

Una experiencia de incorporación de apoderados en la rehabilitación integral de niños con trastornos específicos en lectura

Aprendamos a través de la escritura de los niños

La historieta como medio educativo y como material de lectura

Experiencias:
Los adolescentes y la lectura de los códigos en la radioafición

Experiencias:
Juego, notaciones gráficas e intervención docente: factores en la alfabetización precoz

# LECTURA Y VIDA


4

**Emilia Ferreiro (México).**

Presentación de distintos ejemplos que muestran la importancia de los procesos de **reconstrucción** de conocimientos ya adquiridos acerca de la lengua oral en el aprendizaje de escritura. 5

**Mariana Chadwick e I. Fuhrmann (Chile).**

Evaluación de un taller para padres de niños de inteligencia normal con problemas de lectura, que tiene como marco de referencia el enfoque sistémico. 15

**Violeta Romo de Muñoz (Venezuela).**

Propuesta de trabajo con escrituras espontáneas que permite al docente explorar los conocimientos del niño acerca del lenguaje escrito y orientarlo en su aprendizaje. 23

**Clara Misrachi y Felipe Alliende (Chile).**

Estudio acerca de los efectos de las historietas en la adquisición de nuevos conocimientos así como del grado de aceptación que alcanza, en tanto material de lectura para la escuela primaria, por parte de los niños, los padres y los profesores. 29

**Norma Bedetta de Mangiola (Argentina).**

Relato de una experiencia interdisciplinaria en el transcurso de la cual los alumnos aprenden a **leer** los distintos códigos que rigen las prácticas operativas de los radioaficionados. 39

**Ignacio Dalton (Argentina).**

Puesta en marcha de centros de interés en el aula para realizar acciones de lectoescritura que corroboran la incidencia del factor lúdico en la promoción de la alfabetización. 42

Cuando este numero de nuestra revista se haya encontrado con sus lectores, el **Tercer Congreso Latinoamericano de Lectura** se habrá concretado. Tenemos muchas expectativas acerca de sus resultados ya que pretendemos que se convierta en un espacio para la reflexión y para el diálogo necesarios para hacer más eficaces los procesos de alfabetización y de promoción de la lectura que se dan en la escuela latinoamericana y, principalmente, en la escuela pública que alberga la población de riesgo.

Queremos agradecer la comprensión de todos aquellos que habiendo manifestado de diversas formas su interés por participar en este Congreso, no podrán hacerlo ya que tuvimos que cerrar la inscripción dos meses atrás, porque el lugar que alquilamos para las reuniones nos resultó demasiado pequeño para recibir a tantos educadores preocupados por la problemática de la lectura. Los esperamos, entonces, en el **Cuarto Congreso Latinoamericano** que, posiblemente, habrá de realizarse en Buenos Aires, en setiembre de 1993.

El Tercer Congreso se iniciará en un día muy especial para los docentes argentinos, el 11 de setiembre, **día del maestro**, instituido en homenaje a una figura señera de la alfabetización nacional, don Domingo Faustino Sarmiento.

Desde LECTURA Y VIDA queremos agradecer a nuestros maestros que han abierto caminos para democratizar el acceso a la lectura y a los libros en una verdadera revolución pedagógica, maestros que nos ayudaron a dejar de lado concepciones reduccionistas y mecánicas de la lectura para concebir la lectura como un instrumento de comprensión y de reflexión de la realidad y, por lo tanto, de inserción del hombre en la historia y en su tiempo, maestros que hicieron de la lectura un instrumento de lucha contra la ignorancia y la alienación para alcanzar un orden social más justo.

Nos parece oportuno también recordar con motivo de este Congreso algunas de las reflexiones que Jerry Harste introdujo en el Congreso anterior, que nos pueden ayudar a transformar las condiciones de producción de la lectura en cada uno de nuestros contextos de actuación:

"Las comunidades fuertes, vigorosas, poderosas no se forman sobre la base de individuos de mentalidades parecidas, sino más bien donde se oyen las diferentes voces que conforman una comunidad. Los recursos que se pueden obtener en una comunidad de educandos son conocidos y transformados al escuchar diferentes voces. Si todos piensan igual no hay conversación. La verdadera conversación comienza a partir de la diferencia. La educación necesita ser vista como indagación. Los maestros necesitan ser vistos como investigadores. La teoría de la lectura necesita enriquecerse con nuevas conversaciones que provengan de haber escuchado nuevas voces."

El Congreso a realizarse encierra el potencial de escuchar nuevas voces, de comenzar nuevas conversaciones, y de nosotros depende asumir o no el compromiso de marcar una diferencia transformadora en las aulas y en las sociedades.

LA DIRECCION

# La construcción de la escritura en el niño


## Emilia Ferreiro

*Investigadora de los procesos de adquisición de la lengua escrita.*

Centraré la exposición en la noción de **construcción** tratando de mostrar que construcción implica **reconstrucción**. Trataré también de defender la utilización técnica del término "constructivismo", oponiéndose a la utilización abusiva que lo vacía de contenido para convertirlo simplemente en una etiqueta para designar apenas un conjunto de prácticas pedagógicas vagamente relacionadas entre sí.

El término "construcción", referido al aprendizaje de la lengua escrita, no es muy común; generalmente se habla de aprendizaje. No es que "aprendizaje" sea un término erróneo, porque efectivamente hay un proceso de aprendizaje, pero la historia social de los términos ha impregnado al término "aprendizaje" con una fuerte connotación empirista que no es la que yo quisiera darle. El término "maduración" está excluido porque no se trata de un proceso puramente madurativo. El término "desarrollo" ha sido poco usado en la literatura hispana, aunque en inglés es hoy en día bastante corriente oír hablar de *developmental literacy*. Probablemente es poco usado en español porque en literatura hispana el término "desarrollo" es usado para casos donde se supone que lo "espontáneo" ocupa tanto o más lugar que lo aprendido. El término "adquisición" es más correcto ya que nó prejuzga sobre los mecanismos de esa adquisición. Pero yo sostengo que se puede

hablar en sentido estricto de "construcción", usando ese término como Piaget lo usó cuando habló de la construcción de lo real en el niño, o sea: lo real existe fuera del sujeto pero es preciso reconstruirlo para conquistarlo. Es precisamente eso lo que hemos descubierto que los chicos hacen con la lengua escrita: tienen que reconstruirla para poder apropiársela.

El término "constructivo" no es sinónimo de activo. Por supuesto que el niño, en tanto sujeto que construye conocimiento, es un sujeto activo, pero para la tradición pedagógica "activo" puede querer decir una serie de cosas que no están necesariamente involucradas en el término "constructivo" (y viceversa).

Cuando hablamos de "construcción" de la escritura en el niño, no estamos hablando de la emergencia más o menos espontánea de ideas ingeniosas, ideas curiosas, ideas a veces extraordinarias que tienen los chicos —lo que en inglés se suele decir **wonderful ideas**. Es algo más que eso. Tampoco se trata de que algunas cosas se construyen y luego hay una especie de suma lineal de lo ya construido. En algunas conversaciones con colegas yo percibo que la idea de construcción ha sido incorporada de una manera parcial: consideran que algunas cosas iniciales se construyen pero luego pareciera que el resto se adicionara, como si se tratara de un momento constructivista inicial y, en lo que sigue, el asociacionismo vuelve a aparecer, de alguna manera. Algo muy importante y poco comprendido es que un proceso constructivo involucra procesos de reconstrucción y que los procesos de coordinación, de integración, de diferenciación, etc., también son procesos constructivos.

Antes de señalar algunas de las características generales de un proceso constructivo, para entender por qué en el caso de la lengua escrita se puede hablar de construcción de la escritura en el niño, es preciso hacer dos aclaraciones previas.

Primera aclaración: yo digo "escritura" entendiendo que no hablo solamente de producción de marcas gráficas por parte de los chicos; también hablo de interpretación de esas marcas gráficas. En español no hay un término equivalente al inglés **literacy**, que es particularmente cómodo para hablar de algo que involucra más que aprender a producir marcas, porque es producir lengua escrita; algo que es más que descifrar marcas hechas por otros porque es también interpretar mensajes de distinto tipo y de distinto grado de complejidad; algo que también supone conocimiento acerca de este objeto tan complejo —la lengua escrita— que se presenta en una multiplicidad de usos sociales.

Es cierto que gran parte de lo que hemos podido aprender acerca de lo que los chicos piensan de ese objeto, ha sido más en función del análisis de sus producciones escritas que del análisis de sus actos de interpretación de escritos producidos por otros. Pero eso no quiere decir que ése sea el único dato. Algo que me parece importante subrayar es que, para mí en particular y para otros colegas, el dato con el que trabajamos no es nunca la página que quedó marcada por el acto de escritura de un chico; el dato con el que nos parece adecuado trabajar es un dato múltiple que comprende:

a) las condiciones de producción,
b) la intención del productor,
c) el proceso de producción,
d) el producto y
e) la interpretación que el autor del producto da a ese producto una vez producido.

Es difícil aislar alguno de los componentes del proceso de producción y comparar luego los datos. Generalmente no se puede decir casi nada frente a una hoja escrita producida por un chico pequeño y mucho menos frente a una sola escritura; es preciso cotejar una **serie** de producciones escritas y conocer las condiciones de producción, el proceso de producción y la interpretación final dada por el sujeto.

Segunda aclaración: a veces trabajamos con datos obtenidos en situaciones experimentales bastante controladas, y a veces trabajamos con datos obtenidos en situación espontánea. (No creo que la dicotomía entre provocado y espontáneo tenga mucha significación.) A veces trabajamos con grupos de chicos, a veces con chicos aislados. Todo depende de la **pregunta** a la que se quiere responder.

Puede hablarse de proceso de construcción en el caso de la lengua escrita porque hemos podido identificar la existencia de conceptualizaciones infantiles que no es posible explicar por una lectura directa de los datos del ambiente ni por transmisión de otros individuos alfabetizados. Un ejemplo bien conocido es el problema de la cantidad mínima de caracteres: no solamente los chicos argentinos, mexicanos o venezolanos sino también los chicos franceses, italianos (y, según datos recogidos por Freeman y Whitsell, 1985, también los niños norteamericanos), piensan que hace falta una cierta cantidad de caracteres para que lo escrito sea interpretable.

La cantidad óptima de caracteres es tres y esto no puede atribuirse a una enseñanza directa de los adultos alfabetizados, porque un adulto de cualquiera de las lenguas que he mencionado lee palabras de una o dos letras (artículos, preposiciones, conjunciones, formas verbales, etc. que tienen esa cantidad) y además existen fragmentos con una o dos letras en la escritura del medio ambiente (*environmental print*). Lo mismo ocurre con la hipótesis de la variedad interna. Hemos podido identificar una serie de ideas muy poderosas que son mantenidas contra evidencias empíricas en contrario por los chicos y que no pueden ser explicadas como un resultado directo de la lectura de los datos de la experiencia inmediata o de la transmisión de informaciones por parte de adultos alfabetizados.

En segundo lugar, hay evidencias que indican que esas conceptualizaciones tienen un carácter muy general y aparecen en chicos expuestos a ortografías diferentes, a sistemas educativos diferentes y a condiciones socioculturales muy diferentes. Eso no excluye, por supuesto, las especificidades.

En tercer lugar, hemos observado reiteradamente que, si bien hay grandes variaciones en las





BEST COPY AVAILABLE

edades de aparición de esas conceptualizaciones, las secuencias parecen ser regulares, lo cual autoriza a pensar que el orden de aparición de esas conceptualizaciones no es aleatorio. Los niños parecen resolver ciertos problemas en un cierto orden; la resolución de ciertos problemas les permite abordar otros. Eso también autoriza a pensar que es posible hablar de una relación de **filiación** entre esos modos de conceptualización, entendiendo que una filiación es más que una mera sucesión. Una sucesión de ideas "extraordinarias" de los chicos no es más que una sucesión hasta que no podamos identificar cuáles son las relaciones de precedencia que permiten dar cuenta de lo nuevo que aparece en términos de lo anterior construido; una simple relación de precedencia no señala la necesidad de ese orden.

Quisiera además señalar que, en la búsqueda de antecedentes que permiten dar cuenta de las construcciones subsiguientes, pocas veces se encuentra un caso en que lo precedente está de alguna manera prefigurando lo que sigue. La precedencia suele estar dada por nociones que no prefiguran las subsiguientes pero que permiten su aparición a través de los conflictos que ellas mismas contribuyen a engendrar. La búsqueda de las relaciones de precedencia constructivas no debe confundirse con la búsqueda de errores progresivos. Algunos investigadores se dedican a buscar, dentro de las conceptualizaciones infantiles, lo correcto (o lo menos erróneo) con respecto al sistema de escritura que el niño está tratando de aprender, de tal manera que —y porque las concepciones empiristas son tremendamente tozudas— tendríamos nuevamente la aparición de ideas parcialmente correctas, un poco más correctas, bastante correctas, hasta que sean totalmente correctas.

En una visión constructivista lo que interesa es la lógica del error: a veces se trata de ideas que no son erróneas en sí mismas sino que aparecen como erróneas porque se sobregeneralizan, siendo pertinentes solamente para algunos casos, o de ideas que necesitan ser diferenciadas, o de ideas que necesitan ser coordinadas o, a veces, ideas que generan conflictos y esos conflictos juegan un rol de primera importancia en la evolución. Algunos de esos conflictos los entendemos muy bien; esperamos entender mejor otros en un futuro no muy lejano.

Por ejemplo, el requerimiento de cantidad mínima al cual nos hemos referido y que ha sido ampliamente documentado, parece cumplir inicialmente la función de mantener una diferenciación entre las partes y la totalidad. Los niños hacen una distinción que es extremadamente pertinente: una letra es simplemente uno de los elementos para construir esas totalidades significativas con respecto a las cuales sí se puede hacer la pregunta: ¿qué dice allí? Las letras son simplemente los elementos con los que fabricamos algo interpretable; en sí mismas no son nada más que partes de un todo. El requerimiento de cantidad mínima parecería ayudar a mantener el clivaje entre las partes no interpretables constitutivas de una totalidad interpretable. (La distinción parte-todo es uno de los problemas lógicos de carácter general que se manifiesta **también** en la escritura.) Pero ese requerimiento de cantidad mínima, más adelante va a jugar otro rol, generando conflictos nuevos. Cuando los niños empiezan a entrar en el período de fonetización de la escritura —entendiendo por eso el momento en que empiezan a comprender que hay una relación bastante precisa pero no muy clara para ellos aún entre la pauta sonora de la palabra y lo que se escribe, cuando empiezan a buscar una correspondencia entre partes de la emisión y partes de la representación— van a descubrir en muchas palabras una o dos partes y ponen entonces una o dos letras, pero como siguen pensando que con una o dos letras lo escrito no se puede leer, necesitan poner más; algo similar ocurre en el caso de las escrituras producidas por otros, pero allí el problema es inverso: hay letras de más cuando ellos anticipan menos. De tal manera que el requisito de cantidad mínima parece cumplir al inicio una función general de diferenciación entre las partes que componen una totalidad y la totalidad en sí misma pero más adelante ese mismo requerimiento genera una serie de situaciones conflictivas que constituyen desafíos para los niños. Esos conflictos son similares a los que Piaget describe en la teoría de la equilibración (1975).

Antes de ejemplificar estas nociones de construcción y reconstrucción, hago un brevísimo resumen de las conceptualizaciones sucesivas que hemos podido identificar con mayor claridad (tomando como base la exposición que se encuentra en Ferreiro, 1988a).

En un primer momento los niños conceptualizan la escritura como un conjunto de formas arbitrarias, dispuestas linealmente, que no representan los aspectos figurales del objeto —para eso sirve el dibujo— y que sirven fundamentalmente para representar aquella propiedad importantísima de los objetos que el dibujo no consigue atrapar: el nombre. Linearidad y arbitrariedad de formas son las dos características más fácilmente aceptadas de una representación escrita.

Luego empiezan a elaborarse las **condiciones de interpretabilidad**, o sea, para que una escritura represente adecuadamente algo no basta con que tenga formas arbitrarias dispuestas linealmente; hacen falta ciertas condiciones formales, de un carácter muy preciso: una condición cuantitativa y una condición cualitativa. La condición **cuantitativa** tiene que ver con la cantidad mínima, la condición **cualitativa** con lo que hemos llamado la variedad intrafigural o variedad interna. En ese momento cada escritura se juzga por sí misma y no hay aún criterios claros para compararlas entre sí. Eso es lo que aparece luego y nuevamente sobre un eje cuantitativo y un eje cualitativo pero ahora tratando de resolver otro problema: ¿cómo se crean diferencias en la escritura capaces de expresar las diferencias que el sujeto percibe o evalúa entre lo que quiere escribir? Se descubren así diferenciaciones cuantitativas que tienen que ver con límites mínimos y máximos de caracteres y diferenciaciones cualitativas que tienen que ver con las formas de las letras, con las diferencias de posición de las letras y las combinaciones de las mismas. A significados diferentes deben corresponder secuencias diferentes pero las diferencias que se marcan son fundamentalmente diferencias semánticas y no diferencias sonoras.

La fonetización de la escritura comienza cuando los niños empiezan a buscar una relación entre lo que se escribe y los aspectos sonoros del habla. El análisis del significante parece surgir también tratando de comprender nuevamente, pero a otro nivel, la relación entre el todo y las partes constitutivas. El período de fonetización de la escritura, en el caso de lenguas como el español, se manifiesta con un primer período silábico, seguido por un período silábico-alfabético y finalmente los niños abordan lo esencial de una escritura alfabética: atienden fundamentalmente a las diferencias y semejanzas en el significante con descuido de las semejanzas o diferencias en el significado. De tal manera que se los ve trabajando con hipótesis de este tipo: a semejanza de sonidos, semejanza de letras; a diferencias sonoras, diferencia de letras. Todo lo demás no se entiende y porque no se entiende no aparece. Las escrituras alfabéticas iniciales dejan en suspenso, dejan de lado, todo lo que no es alfabético en la representación alfabética del lenguaje. No es extraño, es perfectamente comprensible pero es maravilloso que así sea. ¿Qué es lo no alfabético? Lo no alfabético es todo aquello que no responde al principio general antes mencionado (a diferencia de sonidos, diferencia de secuencias gráficas; a semejanza de sonidos, semejanza de secuencias gráficas). La separación entre palabras, los signos de puntuación, la distribución de mayúsculas y minúsculas y las alternativas gráficas para semejanzas sonoras o las semejanzas gráficas para diferencias sonoras —o sea, lo que generalmente llamamos la ortografía de cada palabra— no tiene nada que ver con esto.

El paso siguiente consiste, obviamente, en tratar de entender lo que se dejó de lado y que se sabe que está en el objeto pero que ha sido puesto de alguna manera entre paréntesis porque primero, y muy sabiamente, los chicos tratan de entender los principios fundamentales del sistema alfabético y después tratan de entender lo que no es alfabético dentro del sistema alfabético.

La evidencia empírica acumulada parece indicar que el orden de sucesión de las conceptualizaciones de los chicos no es azaroso y que alguna de las construcciones son previas a otras porque son constitutivas de las construciones subsiguientes. Esto no quiere decir que podamos encontrar una secuencia similar con respecto a **todos** los aspectos de la adquisición de la escritura. Hay una serie de aspectos que quizás no se organicen de esta manera (Ferreiro, 1988b). La secuencia que he descripto (de manera muy resumida) es relativa a los esfuerzos infantiles por responder a esta pregunta fundamental: ¿qué es lo que la escritura representa y de qué manera lo representa?, o sea: ¿qué clase de objeto es ese objeto?. Insisto en que describir una serie ordenada de modos de organización no descarta las diferencias individuales sino que permite ubicarlas en un marco general. Lo más importante no es discutir sobre las etiquetas ni discutir sobre si las etapas son tres, cuatro o seis; lo más importante, creo, es entender ese desarrollo como un proceso y no como una serie de etapas que se seguirían unas a otras casi automáticamente.

Es importante también, y creo que pedagógicamente ha sido muy importante, la posibilidad de ver en positivo muchas cosas que antes se veían solamente en negativo. Ese larguísimo período que precede a las escrituras alfabéticas era antes considerado casi exclusivamente en términos de: "el chico no puede, no sabe, es inmaduro, se equivoca todavía, no aprendió". Hoy en día sabemos ver eso en positivo y por eso podemos evaluar los avances que han tenido lugar y sabemos leer esos datos en términos de indicadores bastante finos que nos permiten entender cómo piensan los productores de esos textos.

Los procesos de construcción siempre suponen reconstrucción, pero ¿qué es lo que se reconstruye? Es preciso reconstruir un saber construido en cierto dominio para poder aplicarlo a otro dominio; hay reconstrucción de un saber construido previamente con respecto a un dominio específico para poder adquirir otros conocimientos del mismo dominio que, de algún modo, han sido registrados sin poder ser comprendidos; también hay reconstrucción del conocimiento que de la lengua oral tiene el niño para poder utilizarlo en el dominio de lo escrito. Yo quisiera dar algunos ejemplos, utilizando datos que aún no están publicados y que espero que sirvan de ilustraciones interesantes de los procesos a los que estoy haciendo mención.

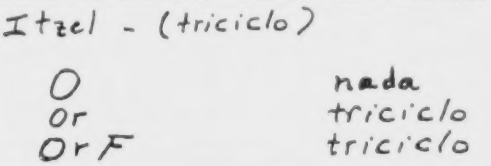
Los primeros datos que voy a presentar tienen que ver con el problema de cómo se va construyendo progresivamente la correspondencia silábica hasta que ésta llega a ser una correspondencia estricta término a término. Se trata de un trabajo de tesis elaborado por una alumna mía, en México, Sofía Vernon, utilizando una técnica muy distante de la recolección de textos espontáneos. En este caso se trataba de proponerle al chico de 4 y 5 años la escritura de una serie de palabras con cantidad variable de sílabas, pertenecientes a un mismo campo semántico (nombres de medios de comunicación, comidas, flores, animales, etc.), **pero obligando a una detención después de cada letra escrita**. Se trata de una técnica muy intrusiva, que pocas veces nos atrevemos a utilizar y que **no** propondríamos para un trabajo didáctico. Cuando el niño comienza a escribir, se lo detiene y se le pregunta: "Hasta ahí, ¿qué dice?"; el chico sigue y con cada letra adicional se repite la pregunta. El trabajo se realizó con chicos que, siendo presilábicos, estaban en el período más evolucionado del presilábico, es decir, que hacían diferenciaciones interescrituras, diferenciaciones cuantitativas o cualitativas, y que, además, podían resolver sin ninguna dificultad una tarea de segmentación silábica a nivel oral (en el caso que nos ocupa, la emisión silábica de palabras con una detención franca entre las sílabas).

Estos datos permiten la reconstrucción hipotética de la siguiente secuencia evolutiva:

1. No se pueden interpretar las partes como tales. Frente a la incompletud gráfica, o sea, cuando la palabra desde el punto de vista gráfico no está completa o bien no dice nada o bien dice la palabra completa aunque el sujeto sostiene que todavía faltan letras. El ejemplo es de Itzel (**Ilustración 1a**): está escribiendo *triciclo*; pone una **o**, dice que allí "no dice nada". Agrega otra letra, una especie de **erre**. "¿Qué dice allí?". *Triciclo*, pero a la pregunta: "¿Entonces ya está completa?", responde

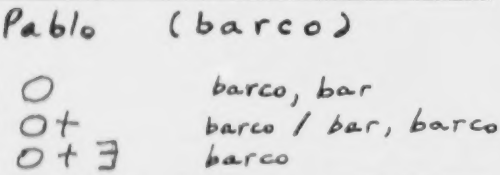
que no, que faltan letras. Pone otra más y ya dice *triciclo*.

Ilustración 1a



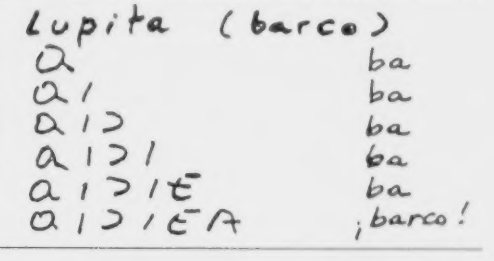

2. Otro tipo de conducta consiste en la oscilación entre interpretar las partes incompletas como inicio de la palabra o como la palabra entera. Es el ejemplo de Pablo (**Ilustración1b**) quien está escribiendo *barco*. Con la primera letra dice *barco*, *bar*, con dos dice *barco* pero todavía no está completa, dice *bar*, *barco*. Con tres ya dice *barco*.

Ilustración 1b



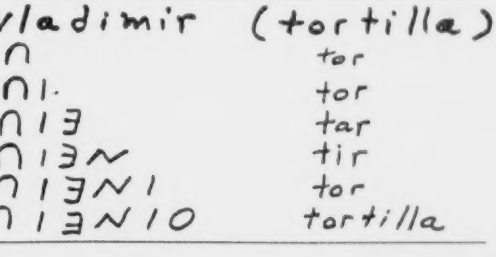

3. Otra posibilidad es interpretar la incompletud gráfica como correspondiendo a una parte de la palabra, pero la misma parte de la palabra cualquiera sea la incompletud gráfica hasta lograr la completud. Es el ejemplo de Lupita (**Ilustración 1c**): con una letra dice *ba*, con dos dice *ba*, con tres también y así hasta que ya dice *barco*, con seis letras.

Ilustración 1c




4. El tipo siguiente es parecido al anterior, excepto en que pareciera haber una cierta conciencia de que el agregado de letras implica un cambio sonoro. Lo interesante es que en lugar de producir una variación cuantitativa, es decir, más pedazos de sonoridad para más letras, se producen variaciones cualitativas. Ejemplo: Vladimir (**Ilustración 1d**), quien está escribiendo *tortilla*. Con una dice *tor*, con dos también, con tres dice *tar*, con cuatro dice *tir*, con cinco vuelve a decir *tor* y con seis ya dice *tortilla*.

Ilustración 1d




5. Los chicos llegan a considerar que la correspondencia debe ser cuantitativa, es decir, que a más letras corresponden más pedazos de sonoridad. El problema es encontrar una manera de anticipar cuantos "pedazos" de escritura hay que poner. Es el ejemplo de Karla (**Ilustración 1e**) que está escribiendo *avión*: en una letra dice *a-vi*, con dos dice *a-ví-o*, con tres dice *a-vi-o*, con cuatro dice *a-vü-o* (con una **u** a la francesa), con cinco dice *a-vü-o-on* y con seis dice *a-vi-on*, *avión*. Un ejemplo similar es el de Angiu (**Ilustración 1f**): por gran dificultad en anticipar cuántas letras tiene que poner, Angiu produce cambios consonánticos en la emisión, pero tratando de introducir consonantes "neutras" (emisión con boca cerrada). Está escribiendo *tamarindo*; con una dice *ta*, con dos dice *ta-ma*, con tres *ta-ma-rin*, con cuatro *ta-ma-rin-m*, y así siguiendo, hasta que con siete letras finalmente dice *tamarindo* (sin silabear).

Ilustración 1e

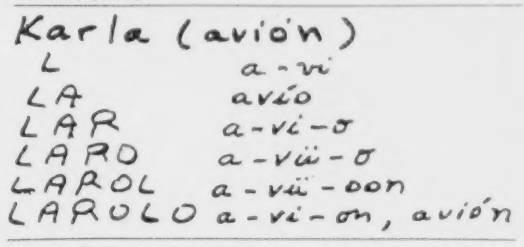
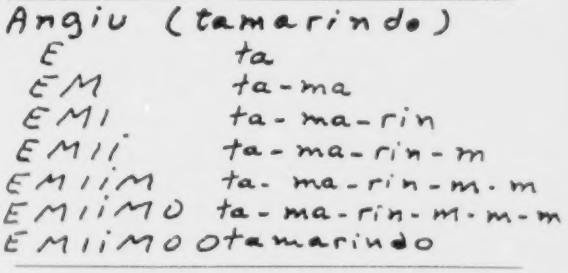
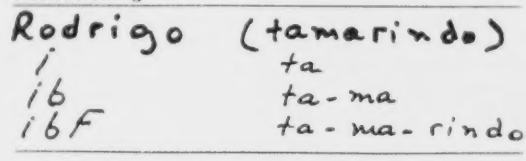



Ilustración 1f




6. Los esfuerzos por controlar la correspondencia cuantitativa buscando sistemáticamente aumentar la sonoridad a medida que aumentan las letras, se expresa en una búsqueda de correspondencia silábica, aunque no sea siempre una correspondencia silábica estricta. Es el caso de Rodrigo (**Ilustración 1g**) escribiendo *tamarindo*: con una dice *ta*, con dos dice *ta-ma*, con tres dice *ta-ma-rindo*.

Ilustración 1g




Reitero que todos estos chicos no tenían ninguna dificultad en el recorte silábico oral de las mismas palabras o palabras similares y estaban en una situación que los obligaba a elaborar una justificación frente a cada letra agregada.

Estos datos sugieren que la hipótesis silábica en la escritura no aparece como una aplicación directa de la posibilidad de recorte silábico a ni-

QUAPERUSITA ROJA

la mama de Quaperusita.
ll dijo qul le llivl la.
quomida a la abuelita.
y le dijo qul tenga
quidado. y ful por el
bosqul. y Jugo quon
las mariposas
y el lovo ful a la
casa de la abuelita
y sl la quomio
lntosl ful
quaperusita
y le dijo. qul
ojos tan grandes
qul tlnes,
para bertl
mejor entonsls
la quomio, y vino ll quasador,
y las saco de la pansa y
ll puso piedras entons ful
a tomar agua y sl ayo.

Ilustración 2

capelusita ropa
abia unabes que capelu sita
ropa y la mama le di
jo que noballa porel bos
que y capelusita cefue y
lo encontro al lobo y
el lobo le di jo el lobo
que si que ria y r por
el camino y capelu sitace
bue y cape lusita cefue
y el lo bosecomiola ague
la

---

y cecomioacape lu sita
ropa y vinounfecdador
y le abri lapanca al lo
y lepucopie doas y leti ro
abrio

Ilustración 3

BEST COPY AVAILABLE

vel oral; que no es porque el chico sabe recortar muy bien a nivel oral en sílabas que inmediatamente puede aplicar ese "saber hacer" oral a la escritura. Por el contrario, estos datos parecen sugerir que ese "saber hacer" a nivel oral debe ser reelaborado, que hay que redescubrir la utilidad de la sílaba para resolver un problema de la escritura, para saber cuál es el valor de las partes de un todo en proceso de construcción. He calificado a esta secuencia de "reconstrucción hipotética" porque ningún sujeto, en todas las situaciones, presenta solamente un tipo de conducta. Pareciera haber coexistencia de algunos de estos tipos de conducta y esos son problemas que todavía deberemos investigar.

El siguiente ejemplo tiene que ver con la comprensión de algunos aspectos de la ortografía. En la comprensión de esos aspectos es muy posible que también encontremos una evolución psicogenética. Si recordamos que incluimos en "lo ortográfico" tanto la ortografía de las palabras como la separación entre palabras, la distribución de mayúsculas y minúsculas y los signos de puntuación, pasará mucho tiempo hasta que podamos establecer con claridad cuales aspectos responden a una evolución psicogenética.

Pero ya es posible empezar a ver "en positivo" algunas "desviaciones ortográficas". P.e., algunas letras "difíciles" o poco frecuentes pueden ser bien aceptadas cuando se les puede dar un valor unívoco. Es lo que ocurre, p.e., con la escritura del cuento de **Caperucita Roja** que realiza este chico de segundo grado, que viene de algún lugar de la provincia de Buenos Aires. Esta producción es interesante porque hay un super-uso (o abuso) de la *qu-* que no esperaríamos (**Ilustración 2**). Este uso exagerado de la *qu-* se puede ver como que aún no sabe, no aprendió a usar esa letra. Pero es mucho más pertinente verlo como un intento de **regularización ortográfica**. La *qu-* tiene la enorme desventaja de ser un dígrafo, es decir, dos letras para un fonema, pero tiene la ventaja de ser unívoco: cada vez que está la *qu-* corresponde /k/, mientras que con la *c* no pasa lo mismo. Los intentos de regularización ortográfica son extremadamente frecuentes. Los chicos quisieran que la ortografía fuera lo que debería ser: a diferencias sonoras, diferencias de letras; a semejanzas sonoras, semejanzas de letras. Esto de tener una *c*, una *qu-*, una *k*, todas para el mismo sonido /k/, les parece disparatado, y entonces a veces omiten provisoriamente algunas letras para ocuparse de otras, gráficamente más difíciles pero cuando menos más regulares.

En el siguiente ejemplo (**Ilustración 3**) tenemos otra versión del mismo cuento, de un chico de segundo grado de la ciudad de Buenos Aires. Aquí es interesante atender a las segmentaciones del nombre mismo del personaje: Caperucita Roja. No importa que escriba *Capelucita*. Lo que quiero señalar es que, en el título y en el cuarto renglón, escribe *Capelucita* en un solo segmento; en el primer renglón y en el octavo en dos segmentos (*capelu sita*); más abajo aparece también en dos segmentos, pero el corte no se ubica en el mismo lugar (*cape lusita*), y finalmente aparece en tres segmentos (*cape lu sita*). (Todo ello sin atender a las uniones entre fragmentos de ese nombre y otras palabras adyacentes.)

Una producción así se puede ver en sentido negativo, como "esta chica aún no domina las segmentaciones". En sentido positivo podemos decir que está ensayando, está probando todas las segmentaciones que se le ocurren aceptables. Aceptar las segmentaciones es aceptar algo difícil porque, como sugiere la poca evidencia disponible, la noción de palabra que los niños elaboraron a nivel oral no sirve tal cual para la escritura. Los niños tienen que reelaborar su noción de palabra en virtud de las restricciones que la escritura impone.

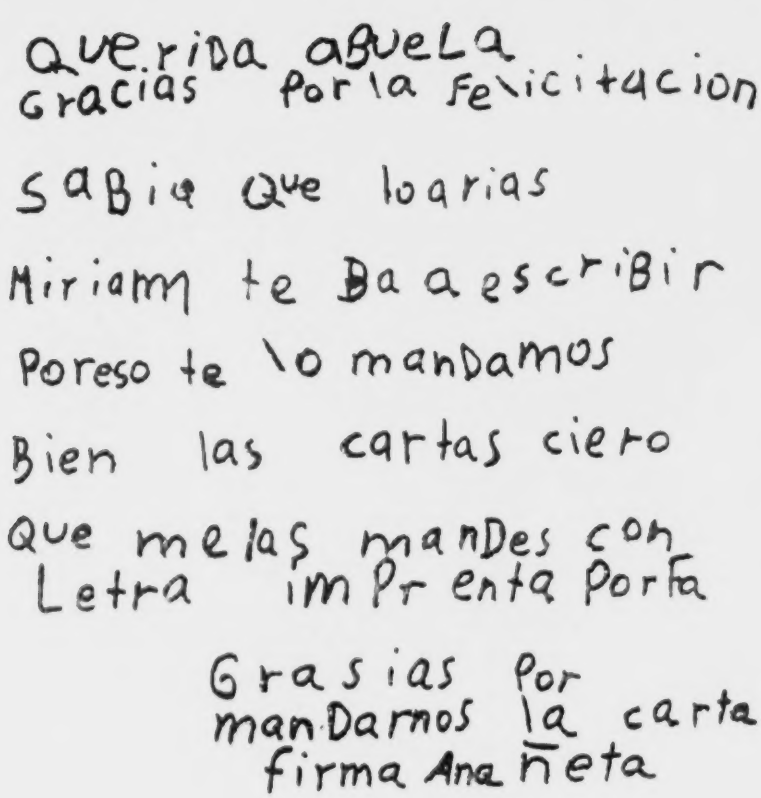
Ultimo ejemplo: esta vez a nivel del conocimiento pragmático de la lengua oral y la posibilidad de utilizarlo en la escritura. Este es un texto totalmente espontáneo ya que no participamos dando instrucciones para su producción pero, por suerte, la mamá de esta chica lo recogió y pudo restituir las condiciones de producción.

Se trata de una carta producida por una chica de 6 años que está respondiendo a una carta enviada por su abuela. Es una de las tantas chicas argentinas que vive en México y que tiene su abuela en la Argentina. La carta llega y ella decide responderla. Escribir una carta iniciando el intercambio es una cosa, responder a una carta es una tarea muy diferente. La carta producida por la niña, que se llama Ana, (**Ilustración 4**), en versión regularizada dice: "Querida abuela: gracias por la felicitación. Sabía que lo harías. Myriam te va a escribir. Por eso te lo mandamos. Bien. Las cartas quiero que me las mandes con letra imprenta, por fa(vor). Gracias por mandarnos la carta. Firma Ana nieta."

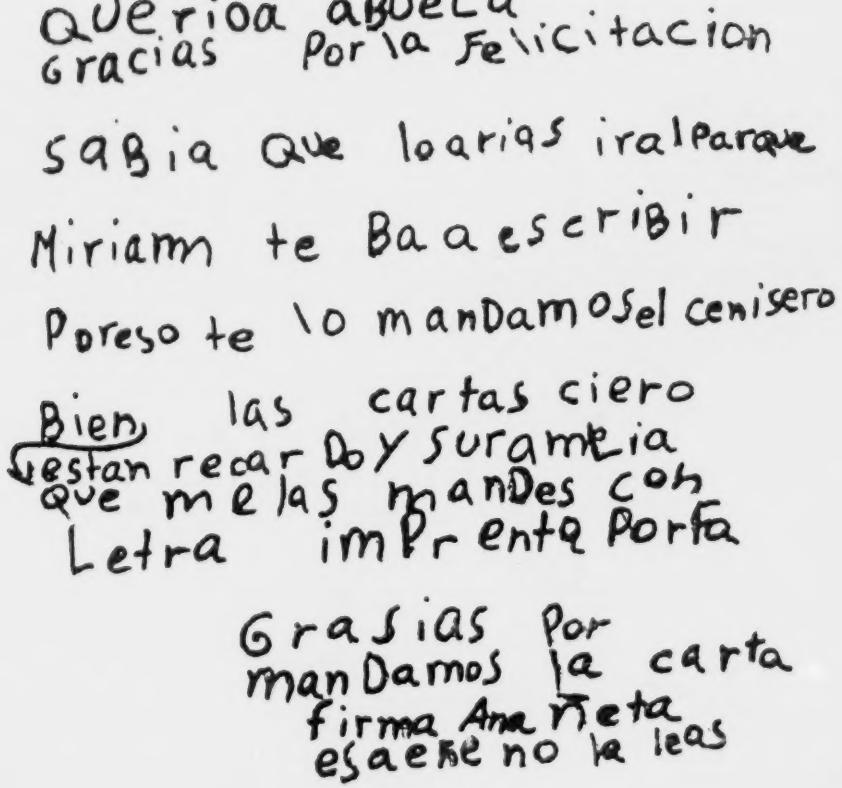
Ana conoce los rituales de iniciación y de cierre, sabe que una carta no se inicia como un cuento. Abre bien la carta ("Querida abuela") y la cierra muy bien ("Gracias por mandarnos la carta"), pone al final su nombre pero le agrega la palabra "firma" para garantizar que ese nombre escrito sea una firma. Hay algo raro en este texto que sólo se entiende si conocemos las condiciones de producción: en el momento en que Ana decide responder, le pide a su madre que lea la carta de la abuela en voz alta. La madre empieza a leer y Ana la va deteniendo para escribir algo y eso explica lo que no está, porque las detenciones que ella solicita corresponden a fragmentos definidos de la carta de la abuela. La mamá lee: "Esta carta va a llegar para tu cumpleaños, te envío muchas felicitaciones". Ana escribe: "Gracias por la felicitación". La mamá lee: "Me paso horas pensando lo que vamos a hacer juntas y en los lindos lugares a los que iremos cuando vaya a visitarte". Ana escribe: "Sabía que lo harías". La carta sigue preguntando acerca de la compra o el alquiler de un departamento. Ana se abstiene y dice: "Myriam te va a escribir" (o sea, su madre). La carta sigue diciendo: "Gracias por mandarme el cenicero de regalo. Me gustó muchísimo". Ana escribe: "Por eso te lo mandamos". La carta pregunta como están Ricardo y su familia y Ana contesta: "Bien". Termina la carta de la abuela y Ana cierra con un pedido.

Ana está restituyendo las condiciones de un diálogo; para poder hacer eso que llamamos "responder" necesita restituir al interlocutor. Ana, que tiene competencias dialógicas orales muy desa-

Ilustracion 4




Ilustracion 5






323 BEST COPY AVAILABLE

rrolladas, está utilizando lo que sabe del diálogo en una situación que, si bien es dialógica, no es lo mismo que un diálogo cara a cara.

Ocurre, además, que la mamá de Ana no envió inmediatamente la carta, porque estaba convencida de que la abuela no iba a entender, que era preciso agregar una carta propia explicando lo que había acontecido. Por eso Ana pudo reencontrar su carta dos días después y, aunque estaba muy enojada con su madre porque la carta aún no había sido enviada, pudo releer su texto y dijo: "la abuela no va a entender". Entonces agrega a su carta algunas cosas de tal manera que el texto final tiene esta apariencia (**Ilustración 5**): "Querida abuela: Gracias por la felicitación. Sabía que lo harías, ir al parque. Myriam te va a escribir. Por eso te lo mandamos, el cenicero. Bien están Ricardo y Suramelia. Las cartas quiero que me las mandes con letra imprenta por fa(vor). Gracias por mandarnos la carta". Cuando llega al final, duda con una palabra y pregunta a su madre: "¿Nieta va con eñe?". La madre responde que no y entonces Ana, en lugar de corregir la palabra *ñeta*, agrega: "esa eñe no la leas". (¡El poder de la escritura es tan grande que puede incluso negarse a sí misma!)

Espero que estos ejemplos, tomados expresamente de tres problemas diferentes entre sí, y recogidos en situaciones muy diferentes, sirvan para entender la importancia de los procesos de construcción y reconstrucción. Ni el conocimiento del recorte silábico a nivel oral basta para desarrollar inmediatamente una hipótesis silábica, ni la noción de palabra basta para encontrar las segmentaciones en la escritura, ni la competencia dialógica oral basta para responder a una carta.

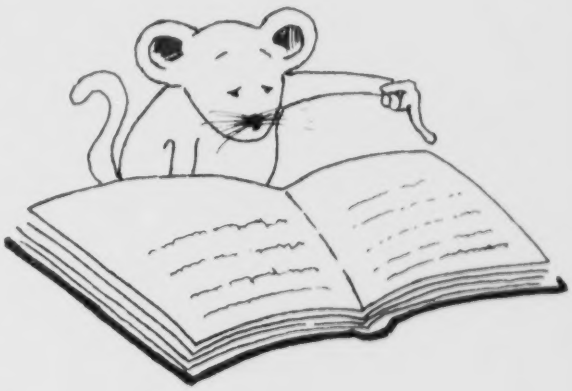
**Referencias bibliográficas**


Ferreiro, E. (1988a) L'écriture avant la lettre. En H. Sinclair (Comp.) **La production de notations chez le jeune enfant**. Paris: Presses Universitaires de France.

Ferreiro, E. (1988b). "Introduction" as Guest Editor of **Early Literacy**, special issue **European Journal of Psychology of Education**, **3**, 4, 365-370.

Freeman, Y. y Whitsell, L. (1985). What preschoolers already know about print. **Educational Horizons**, **64**, 1, 22-24.

Piaget, J. (1975) **L'équilibration des structures cognitives**. Paris: Presses Universitaires de France.

# UNA EXPERIENCIA DE INCORPORACIÓN DE APODERADOS EN LA REHABILITACIÓN INTEGRAL DE NIÑOS CON TRASTORNOS ESPECÍFICOS EN LECTURA

MARIANA CHADWICK
I. FUHRMANN

## Resumen

Este trabajo evalúa un **taller para padres de niños de inteligencia normal**, que presentan un trastorno específico en lectura. Elaboramos una secuencia de cinco sesiones tomando como marco de referencia el enfoque sistémico y nuestros estudios previos acerca de la estructura familiar de niños con trastornos de aprendizaje.

Se exploró la influencia de este taller en la familia, desde la visión del niño a través de una prueba analógica de la estructura familiar y desde la perspectiva de los padres con una encuesta que respondieron al finalizar la experiencia. Evaluamos además el efecto del taller en la autoestima de los niños según la visión del profesor.

## Introducción

La experiencia escolar de niños con una dificultad específica del aprendizaje de la lectura, nos ha motivado a buscar formas de intervención preventiva, que pudieran evitar o reducir dolor y desgaste de sus familias y, de esta manera, canalizar su fuerza para optimizar la rehabilitación del niño.

Desde la perspectiva sistémica lo que ocurre en un miembro de la familia repercute en todo el grupo y a su vez el grupo familiar tiene una poderosa influencia en la cristalización de las características individuales. Cuando la familia contiene un niño en situación especial, puede llegar a ser un elemento facilitador o limitador del proceso de rehabilitación (Minuchin S., 1984).

En los trabajos realizados anteriormente en el Centro de Estudios y Terapia Sistémica, hemos delineado algunas características estructurales de la familia que contiene un niño con las dificultades mencionadas (Furhmann I., Armengol V., 1986, 1987, 1988).

En las investigaciones mencionadas ha quedado en evidencia que estas familias se caracterizan por los siguientes aspectos:

—Menor equilibrio intrapareja: Esto se refiere a que dentro de la pareja uno de los dos evidentemente tiene una mayor importancia que el otro, en lo que se refiere a decisiones e injerencia en los asuntos propios de la familia.

—Menor desarrollo interno del subsistema conyugal: Significa que el subsistema pareja invierte escaso tiempo y espacio en su propio desarrollo, privilegiando la función parental y/o la dedicación a otros aspectos de la familia. Esto implica que la pareja como tal no dispone de tiempo para su recreación, ve empobrecida su intimidad y no cuenta con instancias protegidas para resolver sus divergencias y para negociar acuerdos.

—Menor equilibrio en la función parental, que como sabemos se asocia a menor desarrollo interno del subsistema conyugal junto a un menor equilibrio intrapareja. Esto implica que las distancias emocionales madre-hijos y padre-hijos no son similares. Esta característica de desigualdad repercute a su vez en el subsistema hijos, induciendo una mayor distancia entre los hermanos y una percepción de menor importancia del subsistema hermanos.

—Menor injerencia del subsistema parental en el subsistema hijos. Esto implica que el subsistema hijos es más autónomo en su relación con iguales y con instancias externas como el colegio. Si bien esto pudiera ser beneficioso en teoría, al existir un déficit y problemas tales como impulsividad, agresividad, falta de atención, de memoria y escaso autocontrol, la intervención parental juega un rol importante mediatizando la relación del niño con su ambiente.

Sobre la base de los antecedentes teóricos expuestos y de la experiencia clínica del trabajo con este tipo de familias, elaboramos un taller para padres de niños con dificultad específica del aprendizaje de la lectura y problemas concomitantes al trastorno del desarrollo, como son inquietud motora, déficit atencional y falta de perseverancia. Los objetivos planteados para este trabajo fueron los siguientes:

1) Aumentar la confianza de los padres en sus propios recursos. Dada la importancia que reviste este aspecto, este tema estará presente durante el desarrollo de todo el taller.

2) Considerar que los problemas y las dificultades de los hijos constituyen un ingrediente normal de la vida familiar. No sólo el hijo, que aparentemente presenta el problema, es fuente de preocupación, sino que también en el resto de sus hermanos puede haber dificultades no menos importantes. Así el problema se relativiza y pierde su carácter maligno transformándose en un desafío, que como tal será fuente de creatividad y de crecimiento.

3) Percibir las distancias intrafamiliares. En este aspecto nos proponemos que los padres tomen conciencia de la existencia de una determinada distancia interpersonal entre los miembros de la familia. Considerando que la distancia existente en un momento dado, no es la única posible, diseñamos una serie de ejercicios vivenciales que permitan a los padres explorar ventajas y desventajas de otras alternativas de cercanía afectiva.

4) Equilibrar y modificar distancias en el subsistema pareja y en los subsistemas madre-hijos, padre-hijos. Con este trabajo pretendemos reducir el riesgo de sobreinvolucración de uno de los padres, que suele estar presente en estas familias, así como el riesgo de una desvitalización del subsistema pareja.

5) Aumentar y respaldar una injerencia efectiva de los padres en el subsistema hijos. Este objetivo se trabaja, ejercitando formas de ejercer la jerarquía parental y explorando modalidades que faciliten la comunicación entre padres e hijos.

6) Subrayar la importancia del subsistema de la pareja como fuente de energía vital del sistema familiar. Queremos que al final de este taller, la pareja llegue a considerar que necesita disponer de un tiempo exclusivo para ella, sin sentirse culpable de quitar tiempo a los hijos. Los padres muchas veces se sienten apremiados porque presuponen, que necesitan dedicar mucho tiempo a sus hijos, para poder cumplir bien su función. Aprenderán que lo importante es favorecer una interacción efectiva.

## Metodología

Una vez planteados los objetivos teóricos, diseñamos una secuencia de sesiones para realizar un taller de padres con un hijo con dificultades específicas de apendizaje (D.E.A.). Para evaluar el efecto del taller sobre la familia y por lo tanto el cumplimiento de los objetivos propuestos, analizamos:

—Cambios observados desde la perspectiva de los propios padres.
—Cambios observados por el niño con D.E.A.
—Cambios en la autoestima del niño desde la perspectiva del educador.

La investigación se inició con una evaluación del nivel de entrada en relación con la estructura familiar percibida por el niño (**Círculo de tu familia**) y con la autoestima del niño, según el profesor (**Florida Key**). Luego realizamos la secuencia de cinco sesiones semanales de aproximadamente 60 minutos cada una. En la última sesión se entregó un cuestionario a los padres y a las madres

para evaluar los cambios que según ellos habían tenido lugar en sus familias. Quince días después se repitió el **Círculo de tu familia** y el **Florida Key**.

### *Descripción de la muestra*

La muestra está constituida por 10 familias de un colegio privado de Santiago, de nivel socioeconómico medio-alto, que recibe niños de inteligencia normal con dificultades limitadas a un trastorno específico del aprendizaje de la lectura. En este estudio no incluimos a las familias con padres separados, debido a la modalidad de trabajo que enfatiza el logro de acuerdos entre los padres y el equilibrio parental. Los niños de la muestra cursan 3° y 5° año de enseñanza básica. En el momento de la selección, los niños seleccionados no se diferencian de sus compañeros de curso en la autoestima evaluada por el profesor.

### *Instrumentos de evaluación*

Los instrumentos utilizados para evaluar los efectos del taller sobre la familia son:

—Círculo de tu familia (Fuhrmann, Chadwick)
—Cuestionario de autoestima del niño (Florida Key)
—Encuesta de evaluación para los padres (CTS)

### 1. Círculo de tu familia

Esta prueba está inspirada en los trabajos de S. Trower y col. (1982), que presentan el método del círculo familiar como un proceso que permite a los individuos dibujar un diagrama esquemático de su sistema familiar.

El objetivo de la prueba **Círculo de tu familia** es evaluar la estructura familiar en relación con la jerarquía, el equilibrio en la función parental, el equilibrio en el interior de la pareja, la cercanía afectiva entre los padres, entre padres e hijos y entre los hijos, de acuerdo con patrones de distancia y de superficie ocupados por cada uno de los miembros.

### 2. Cuestionario de autoestima del niño

El cuestionario **Florida Key**, elaborado por Purkey y otros y adaptado en Chile por V. Arancibia (1989), es un instrumento que pretende evaluar el autoconcepto del niño en relación con conductas observables según la opinión del profesor. Consta de cuatro aspectos diferentes: enfrentamiento a situaciones escolares, compromiso con la escuela, asertividad y relaciones con otros.

### 3. Encuesta de evaluación para los padres

En este cuestionario pedimos a los padres que evaluaran el taller en sus diferentes aspectos: Utilidad del taller en general y de cada una de las sesiones, los cambios que ellos perciben en relación con cada uno de los temas trabajados.

### *Programa de intervención*

En relación con el programa de intervención haremos una breve descripción de los cuadernillos y de la metodología utilizada en las sesiones.

### 1. Descripción de los cuadernillos

Para cada sesión diseñamos un cuadernillo de un formato estándar, compuesto por:

—Un título que sintetiza el objetivo principal.
—Una sección destinada a revisar una "tarea" entregada en la sesión anterior.
—Una sección destinada a recoger el resultado de la discusión realizada en un grupo grande y/o grupo pequeño.
—Indicaciones para realizar una actividad vivencial.
—Una sección que resume las ideas importantes trabajadas en la sesión.
—Tareas relacionadas con el trabajo realizado en la sesión, que se recomienda realizar entre sesión y sesión.

### Sesión 1: En todas las familias los hijos tienen problemas

El objetivo de esta sesión es crear conciencia en los padres que hasta ahora ellos han tenido fuerza para encontrar diferentes soluciones a las dificultades de sus hijos. Junto a las soluciones intentadas, existe una gran variedad de alternativas, estimulándose así la creatividad en la búsqueda de soluciones.

Se refuerza el valor de explorar soluciones propias y relativizar consejos y sugerencias externas.

### Sesión 2: Ni tan lejos que te hieles, ni tan cerca que te quemes

En esta sesión se pretende crear conciencia de las ventajas y desventajas de la cercanía afectiva. Se destaca especialmente la necesidad de acercarse a un equilibrio en la cercanía parental (madre-hijos, padre-hijos). Las distancias afectivas no son inamovibles. Son posibles de modificar cuando los padres lo deciden. Descubrimiento que los padres harán al realizar la tarea propuesta en esta sesión.

### Sesión 3: ¿Quién manda? ¿cómo? ¿cuándo? ¿y por qué?

En esta sesión se pretende que los padres aprendan que es posible sentirse cómodos dirigiendo y guiando firmemente a sus hijos. Es importante que sigan sus intuiciones y usen sus propias estrategias para que sus hijos los escuchen y obedezcan. Los hijos necesitan de una fuerza parental que los proteja y los guíe.

### Sesión 4: Juanito nunca entiende...¿cómo darse a entender?

En esta sesión se pretende elaborar, junto con los

padres, elementos que faciliten la comunicación entre padres e hijos. Ellos descubren que el niño a veces no obedece porque no comprende lo que se espera de él y no se forma una imagen clara de lo que los padres le piden.

### Sesión 5: Al rescate de la energía perdida Tiempo y espacio para privilegiar la pareja

En esta sesión se cumple el objetivo central del taller en el sentido de mostrar que la tarea parental requiere de una enorme cantidad de energía, especialmente en situaciones conflictivas o problemáticas. Para un adecuado cumplimiento de esta función, es fundamental que la pareja constituya en sí una fuente de recuperación de energía. De ahí la necesidad de privilegiar la pareja, que es el motor vital de la familia.

## 2. Metodología de las sesiones

En cada una de las sesiones mantuvimos el foco en el tema principal, desde el inicio, con un análisis del título del cuadernillo, hasta el final con la discusión de **las ideas importantes** y la explicación de la tarea para la casa. En torno al tema central realizamos discusiones de grupo chico, creando una instancia de intimidad y apertura. En estas discusiones se exploraba las diferentes visiones que los participantes tenían al respecto. En una instancia posterior, el intercambio de estas mismas opiniones en el grupo grande daba la oportunidad, por una parte, de ampliar el abanico de alternativas posibles de solución, y por la otra, la posibilidad de intervención del monitor, normalizando dificultades, apoyando soluciones creativas, connotando la fuerza de la familia, reduciendo el nivel de autoexigencia de la pareja de padres y enfatizando la importancia de los pequeños logros. De esta forma deseamos dejar en claro que cualquier solución es adecuada cuando surge de un acuerdo de la pareja de padres.

Para cada tema diseñamos un ejercicio vivencial, que puede ser una dramatización o un juego, que permite vivenciar experiencias o ensayar situaciones nuevas en un ambiente lúdico, dentro de un contexto protegido. Este tipo de actividad holística y analógica, permite complementar la aproximación verbal y lógica, entregada en la misma sesión.

Dando continuidad al proceso, cada sesión termina con una tarea para la casa. Esta actividad da lugar a la adaptación del contenido entregado a las características particulares de cada familia. Su revisión en la sesión siguiente, permite evaluar la implementación del cambio y a la vez constituye el puente para la actividad de la sesión siguiente.

Comprobamos una buena asistencia a través de todo el Taller de Padres. En las sesiones 2 y 3 asisten todas las familias, en la primera 9 y en las dos últimas 7 y 8 respectivamente.

### *Etapas de la investigación*

Una vez seleccionada la muestra, aplicamos el **Círculo de tu familia** a los niños y el cuestionario **Florida Key** al profesor. A continuación realizamos el Taller de Padres, con la colaboración del psicólogo Carlos Vélez, miembro del CTS.

En la sesión final entregamos a los padres la encuesta de evaluación del taller respecto de la utilidad de los contenidos trabajados y los cambios percibidos en la familia. Esta encuesta fue respondida independientemente por la madre y el padre.

La evaluación final de la autoestima (**Florida Key**) y de la percepción que el niño tiene de su estructura familiar (**Círculo de tu familia**), fue realizada quince días después de finalizado el Taller.

## Análisis de los resultados

Los resultados obtenidos se analizan en el siguiente orden:

1. Influencia del taller según los padres.
2. Influencia del taller sobre la visión que el niño tiene de su familia.
3. Influencia del taller en la autoestima del niño percibida por el profesor.

### *Influencia del taller según los padres*

En la encuesta a los padres se les pidió evaluar la utilidad de las diferentes sesiones y los cambios observados considerando los objetivos del taller.

## 1. Utilidad de las sesiones

Como una visión global, podemos afirmar, que los padres catalogaron al taller como un experiencia enriquecedora de crecimiento personal. A modo de ejemplo, algunos comentarios:

"En general muy bueno y me permitió comprobar,

que muchas soluciones ya las habíamos empezado a aplicar, lo que significa, que no estábamos errados...".

"Es algo que debe implementarse a todo nivel, ya que en todo este tiempo de las comunicaciones, léase TV, radio, teléfono, fax, medios de transporte, paradojalmente el hombre se ha aislado cada vez más de sus semejantes, produciéndose la microincomunicación. Creo que este taller nos ayuda a establecer las bases para una comunicación más rica...".

"Este taller me ha servido para darme cuenta de que la excesiva atención a un solo niño, no sólo recrudece el problema del niño sino que además puede hacer surgir problemas entre los otros... También me ayudó a ponerme de acuerdo con mi marido para resolver los problemas de los niños...".

"Hemos mejorado además nuestra relación de pareja... tratamos de darnos tiempo como pareja. Hemos aprendido a conversar y a pensar, a planificar mejor las tareas que debemos afrontar diariamente...".

A continuación presentamos los resultados de la evaluación de los padres, desglosada sesión a sesión.

**Tabla 1**

**Utilidad de cada sesión según los padres**
**Porcentajes de respuesta en cada opción**

| Tema de la sesión | Alta | Mediana | Total |
|---|---|---|---|
| 1. Recursos de la familia | 53% | 41% | 94% |
| 2. Distancias de la familia | 56% | 44% | 100% |
| 3. Jerarquía parental | 71% | 29% | 100% |
| 4. Comunicación | 58% | 25% | 83% |
| 5. Protección de la pareja | 69% | 31% | 100% |
| **Total** | 61% | 34% | 95% |

Destaca que la mayor parte de los padres opinó que los talleres habían sido útiles. Sólo en la primera y tercera sesión hubo un pequeño porcentaje (6% y 17% respectivamente) de participantes que consideraron esas sesiones de escasa utilidad para ellos.

Es interesante resaltar que la tercera sesión fue considerada de mayor provecho, sesión en que se trabajó aspectos relacionados con el derecho y el deber de los padres de ejercer su legítima jerarquía superior en la educación de sus hijos.

Respecto del contenido de mayor utilidad las respuestas fueron muy variadas. Entre otras destacamos las siguientes:

—Aspectos de jerarquía: "...porque indujo al padre a asumir una mayor participación".
—Aspectos dirigidos a una mayor valoración de la fuerza de la familia.
—Las tareas: "La puesta en práctica de algunas reglas dentro de la familia, dio resultado".
—Posición del niño con dificultades dentro de la familia: "Se mejoró en relación con sus hermanos, lo que permitió una mayor estabilidad entre ellos".
—Aspectos relacionados con la comunicación: "Sin comunicación no se puede llegar a establecer pautas, ni entender los otros contenidos".
—Aspectos relacionados con la pareja de padres: "El acuerdo para dar órdenes es la base para iniciar los otros objetivos".
—Aspectos relacionados con la distancia: "Es muy importante la interacción de los miembros de la familia cuidando el no ahogarse el uno al otro y el no sentirse demasiado apremiado por un miembro de la familia".
—Aspectos relacionados con la pareja: "La pareja debe nutrirse con diferentes actividades como pareja"... "Siempre se le da menor importancia que la que debe tener".

## 2. Cambios observados

Analizaremos las respuestas de ambos padres en conjunto y a continuación las opiniones de cada uno de ellos por separado.

**Tabla 2**

**Cambios observados según objetivos específicos del taller**
**Expresados en porcentaje de respuesta en cada opción**

| Objetivos | Cambio importante | Cambio leve | No cambio |
|---|---|---|---|
| Distancia | 18% | 53% | 29% |
| Jerarquía | 18% | 35% | 47% |
| Comunicación | 12% | 59% | 29% |
| Pareja | 24% | 53% | 23% |

Al analizar la **Tabla 2**, destacamos que aproximadamente el 70% de las familias percibió cambios en las distancias interpersonales, en la comunicación y en la implementación del trabajo en equipo con la pareja. En cuanto a la jerarquía parental, este porcentaje disminuye al 50%. No es de extrañar que los cambios, en su gran mayoría, fueron de grado leve, si consideramos el reducido tiempo de duración del taller y la proximidad con que el trabajo fue evaluado. Por nuestra experiencia en terapia familiar, esperaríamos que los cambios se observen con mayor nitidez después de un mayor tiempo de elaboración dentro del sistema familiar.

Los padres que no percibieron cambios, explicaron que el taller confirmó características que ya poseían en las áreas trabajadas. Destacamos el porcentaje elevado de no cambio en el área de jerarquía parental. Este resultado concuerda con nuestras investigaciones precedentes, que muestran que estas familias no suelen tener problemas de jerarquía. Los cambios percibidos por los padres fueron descritos en los siguientes términos:

—En relación con la distancia seleccionamos los siguientes comentarios:
"mayor acercamiento con los hijos..."
"hacer esfuerzo consciente para disminuir cercanía de hija menor"
"no sólo se escucha al niño con problema, sino que también a los demás, más diálogo con los hermanos y entre mamá y papá"

—En relación con la jerarquía parental, los padres comentaron lo siguiente:
"disponiendo de mayor tiempo, he sentido más mi autoridad como padre"
"frente a un problema, tomamos una actitud acorde con mi pareja, lo que nos ayuda a tener mayor autoridad frente a un problema"
"los niños entienden razones y acatan mejor las normas, cuando ellas son parejas y bien dadas..."

—En relación con la comunicación los padres justificaron los cambios de la siguiente manera:
"he mejorado el lenguaje, adecuándolo a cada uno de mis hijos..."
"he aprendido a dar instrucciones, sin intervención de terceros..."
"estoy trabajando para racionalizar y pensar antes de darme a entender..."

—En relación con la pareja, los padres opinaron respecto de sus cambios como pareja y como padres:
"hubo conversaciones largas e importantes, con la pareja y con los hijos..."
"concretamos más los objetivos que se quieren lograr respecto del comportamiento de nuestros hijos..."
"me he dado cuenta de que los dos tenemos la capacidad para enfrentar situaciones, hacerlo en pareja ha sido un cambio importante"
"el hecho de ejecutar las tareas de los cuadernillos, nos obligó a tomarnos un tiempo a solas, nos íbamos a una plaza, cerca del colegio, conversábamos el tema y lo anotábamos..."

taller. La mayor parte de las parejas refieren grados intermedios de cambio recordando la distribución de la curva normal.

### *Influencia del taller sobre la visión del niño de su familia*

El análisis del **Círculo de tu familia** realizado antes y después del taller de padres, nos muestra el cambio que el niño ha percibido en su estructura familiar. Estudiamos los siguientes aspectos:

#### Distancias interpersonales

Hubo un aumento significativo ($p < 0.05$) en la distancia promedio entre todos los miembros de la familia y en la distancia padre-hijos. Los hermanos tendieron a acercarse, no siendo significativa esta diferencia.

#### Superficies correspondientes a individuos y subsistemas

El tamaño de los círculos de cada miembro familiar y el de los subsistemas padres e hijos, no cambió significativamente y por lo tanto, tampoco cambió el promedio de la superficie total de la familia. Sólo se apreció una tendencia no significativa a la disminución de la superficie promedio del subsistema hermanos.

#### Relaciones entre variables de distancia y superficie

Hubo una leve tendencia a un mayor equilibrio intrapareja y a un aumento de la jerarquía parental. En los otros indicadores no se apreció cambio alguno.

**Tabla 3**
**Cambios según objetivos específicos del taller**
**Respuesta de los padres y de las madres**

| Objetivos específicos | Cambio importante | | Cambio leve | | No cambio | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | padre | madre | padre | madre | padre | madre |
| Distancia | 12.5% | 22.2% | 50.0% | 44.5% | 37.5% | 33.3% |
| Jerarquía | 0.0% | 33.3% | 25.0% | 44.5% | 75.0% | 22.2% |
| Comunicación | 2.5% | 12.5% | 62.5% | 62.0% | 25.0% | 25.5% |
| Pareja | 25.0% | 22.2% | 62.5% | 44.5% | 12.5% | 33.3% |

De la **Tabla 3** podemos deducir que las madres refieren mayor intensidad de cambio en su familia en relación con lo expresado por los padres, en las cuatro áreas estudiadas. Este hecho se hace más evidente en el área de jerarquía, donde los padres en un 75% afirman que no perciben cambio en contraste con el 22.2% de las madres.

Al revisar las respuestas familia por familia, nos llama la atención que el grado de cambio presenta una amplia dispersión desde la percepción de un cambio mínimo hasta la percepción de un cambio importante en las áreas trabajadas en el

Nos pareció interesante evaluar la importancia relativa del niño con trastorno de aprendizaje en lectura, respecto de sus hermanos. Para ello analizamos la superficie del niño con dificultades en relación con la superficie promedio de sus hermanos. Antes del taller seis de los niños estudiados se representaron con círculos de mayor tamaño que el de sus hermanos, dos con círculos menores y uno de igual tamaño. En la evaluación posterior, la situación cambia claramente: cinco niños se representan igual que sus hermanos y sólo cuatro con un tamaño mayor.

### *Influencia del taller en la autoestima del niño por el profesor*

Aplicamos el cuestionario **Florida Key** tanto a los hijos de los padres que asistieron al taller, como a los compañeros restantes de cada uno de los cursos. En la evaluación inicial, los valores de autoestima obtenidos en ambos grupos son bajos. El puntaje total según la opinión del profesor, corresponde al 58.3% del puntaje máximo alcanzable. El puntaje es especialmente bajo (48.4%) en el área relacionada con el compromiso del niño con su escuela. Sin embargo, en el área de la sociabilidad, relaciones con otros, hay sólo un leve déficit (72.6%).

Destacamos que en estas características no hubo diferencias significativas entre los niños del grupo control en relación con los hijos de padres que asistieron al taller, tanto en la evaluación inicial como en la final.

En la comparación de los resultados antes y después del taller, en el grupo estudio encontramos un aumento estadísticamente significativo ($p < 0.002$) de su autoestima en el aspecto de asertividad con un aumento de 52.3% a 64.0%. Inesperadamente también hubo un cambio en el grupo control, en el area específica de compromiso con la situación escolar (49.0% a 63.2%; $p < 0.002$).

## Conclusiones

En general esta experiencia piloto tuvo una excelente acogida, demostrada por la alta asistencia a las sesiones y los niveles de participación demostrada por las parejas de padres. Teniendo en cuenta la corta duración del taller, de sólo 5 sesiones, nos llamó la atención que en su transcurso los padres aumentaron progresivamente la precisión de sus comentarios, la exactitud en la definición de los problemas, la aceptación de soluciones parciales y la creatividad en la búsqueda de nuevas estrategias.

Este beneficio no sólo fue apreciado por nosotros como monitores, sino también se reflejó en la evaluación final que realizaron los mismos padres. Todos ellos consideraron que esta experiencia fue útil o muy útil y un 70% percibió cambios leves o importantes respecto de las áreas trabajadas. En general, las madres percibieron una mayor intensidad de cambio que sus esposos, principalmente en el ejercicio de la jerarquía parental. Desde su perspectiva, los padres perciben el mayor cambio en la relación de pareja y en el logro de acuerdos en la función parental.

El 30% restante de los padres, que no percibió cambio, dio una explicación que nos pareció interesante: ellos consideran, que los contenidos del taller confirmaban características que su familia poseía previamente, como p.e. el grado existente de cercanía afectiva y la forma de lograr acuerdos. Estos mismos padres coincidieron en calificar de altamente útiles las sesiones relacionadas con estos temas.

Como suele ocurrir en este tipo de trabajos, hubo algunos padres que cambiaron de modo importante y otros, cuyos cambios fueron mínimos. Desde una perspectiva sistémica pensamos, que este grado diferente de cambio, no necesariamente corresponde a una característica permanente de las familias. Esta intervención puede caer en un período de mayor o menor flexibilidad de cada una de ellas. Lo que importa es respetar la respuesta natural del sistema familiar y considerar que la información recibida podrá dar frutos en diferentes momentos de su evolución. De hecho, la metodología de trabajo en el taller, evitó conscientemente diferenciar como positivo el cambio y como negativo el no cambio.

La percepción del cambio desde el ángulo del hijo, tiene un especial valor, dado que la diferencia en su percepción inicial y final de la estructura de su familia probablemente tiene relación con el trabajo que sus padres realizaron en la elaboración de los contenidos del taller. Los niños percibieron una mayor distancia entre los miembros de su familia, relacionada posiblemente con una mayor autonomía y diferenciación.

Quisiéramos destacar que el niño con dificultades específicas de aprendizaje de la lectura, igualó la percepción de su importancia en relación con la de sus hermanos, apreciándose una mayor similitud entre la superficie de su círculo y la de los otros. Uno de los objetivos que nos planteamos en el taller de padres fue la normalización de las conductas del niño "problema" y desfocalización de sus dificultades. Desde la primera sesión partimos de la base de que todos los hijos tienen algún problema y que el niño con dificultades específicas de aprendizaje no es la excepción. También incluimos a todos los hijos en la búsqueda de soluciones a los diferentes problemas. Es posible que esta ampliación del foco de atención de los padres a todos los hijos, se haya reflejado en su dibujo del círculo familiar. Otro cambio interesante fue el aumento de asertividad observado por el profesor en aquellos niños cuyos padres participaron de la experiencia. Si este hecho se repite en estudios más amplios, estaríamos ante una nueva posibilidad de intervención y de apoyo para estos niños, ampliándose el abanico de estrategias de ayuda, utilizando como nuevo recurso la fuerza de la familia.

Obviamente el número de familias que estudiamos es limitado e insuficiente para establecer generalizaciones. Las condiciones necesarias para lograr conclusiones más sólidas implican un mayor número de experiencias controladas. Exigen igualmente una mayor diversidad de contextos familiares, tanto respecto del nivel socioeconómico como de su configuración, respetando la rigurosidad del diseño actual. Es exactamente ésta la línea de investigación que estamos desarrollando.

Por ahora sólo hemos querido trasmitir esta experiencia para poder compartirla con todos aquellos que privilegian la prevención. Al mismo tiempo que nosotros, como acabamos de enunciar, continuamos la búsqueda, ampliando y explorando su aplicación en familias populares.

Nos parece valioso haber podido integrar la teoría de sistemas y nuestros estudios acerca de



332 BEST COPY AVAILABLE

la estructura familiar, para concretar la teoría en acciones preventivas, accesibles a profesionales del área educacional, especialmente a rehabilitadores de niños con trastornos específicos en lectura. Nuestro objetivo final es el enriquecimiento de la formación profesional de estos especialistas, facilitándoles el acceso a herramientas que permiten integrar la fuerza de la familia a la tarea rehabilitadora. Con esta acción preventiva, metódica y cuidadosamente estructurada, pretendemos reducir sufrimiento innecesario y desgaste tanto del niño, de sus apoderados, y porqué no decirlo, también del educador afectivamente involucrado.

**Referencias bibliográficas**


Arancibia, V. (1986) Adaptación del **Florida Key**. Proyecto DIUC 138/86. Departamento de Psicología Educacional, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Castellón, M.; Pérez, R.; Swett, D; Urrea, W. (1989) **Efectos de un taller para padres en la autoestima y en la percepciónde la familia en niños con trastornos de aprendizaje**. Taller de investigación. Magister en Educación especial. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Chadwick, M. y Fuhrmann, I. (1989) **Círculo de tu familia.** Publicación interna CTS.

Chadwick, M. y Scagliotti, J. (1990) Aproximación del enfoque sistémico a los trastornos de aprendizaje. **Lectura y Vida**, 11, 1.

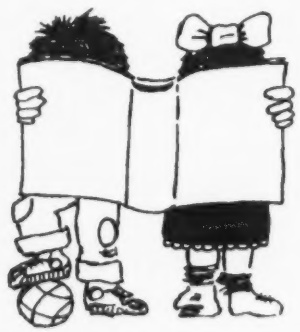
Fuhrmann, I. y Armengol, V. (1987) **Estructura familiar: niños con dificultades escolares, con trastornos específicos de aprendizaje y con deficiencia mental**. Publicación interna CTS.

Fuhrmann, I. y Armengol, V. (1988) Análisis sistémico de la familia chilena. **Revista de Educación**, **160**: 52-56.

Fuhrmann, I. y Chadwick, M. (1989) **La familia fuente de crecimiento**. Cuadernillos de trabajo, Publicación interna CTS.

Minuchin, S. (1984) **Técnicas de terapia familiar**. Buenos Aires: Paidós.

Thrower, S.; Bruce, W. y Walton, R. (1982) The family circle method for integrating family. System concepts in family medicine. **The Journal of family practice**. Vol. 15, 3: 451-457.

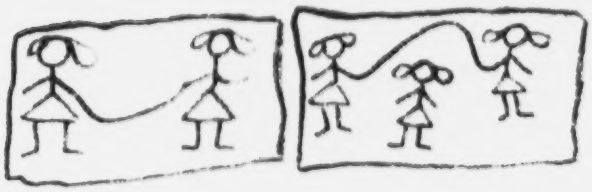




*Mariana Chadwick e I. Fuhrmann son profesoras de la Universidad Católica de Chile. Colaboraron en este estudio Margarita Castellón, Roxana Pérez, Daisy Swett y Wilma Urrea, alumnas del Magister de Educación Especial del Programa de Grados Académicos de la misma Universidad, quienes realizaron un taller de investigación sobre el tema, bajo la dirección de las autoras.*

# APRENDAMOS A TRAVÉS DE LA ESCRITURA DE LOS NIÑOS

VIOLETA ROMO DE MUÑOZ

*La autora trabaja para la Fundación del Desarrollo de la Educación Especial, Venezuela, en la actualización de docentes sobre las nuevas tendencias en la enseñanza de la lectoescritura.*



## Introducción

Este artículo debió titularse **conozcamos lo que los niños saben pidiéndoles que escriban un cuento a partir de una comiquita**, pero no abarcaría el aspecto que aquí se pretende destacar, es decir, que no haría referencia a todo lo que los adultos podemos aprender trabajando con los niños en escrituras espontáneas, en este caso a partir de una comiquita.

Una de las preguntas que plantean los maestros cuando se han iniciado en el enfoque constructivo es la siguiente: ¿qué hacemos entonces para trabajar con los niños en el aula?, o también, ¿qué hacemos para saber lo que ellos piensan de la escritura? Las situaciones que esperan deben tener dos características: por un lado, factibles de ser realizadas con todos los niños del aula y por otro, fáciles de interpretar.

En este artículo se propone y analiza la escritura espontánea a partir de una comiquita como situación que permite al docente explorar el conocimiento del lenguaje escrito que tienen los niños que cursan la escuela básica y propiciar su avance en este aprendizaje. Se comenta aquí su origen como situación de acercamiento con los niños; luego, su descubrimiento como situación de exploración de lo que ellos conocen sobre el lenguaje, sobre el cuento, sobre cómo están enfrentando las irregularidades del sistema alfabético y cómo influyen las metodologías de la escuela en sus conceptualizaciones sobre lo que se escribe.

Se comenta a continuación cómo esta comiquita se convirtió en una de las herramientas de trabajo con docentes al poner en evidencia los conocimientos de los niños y el esfuerzo que realizan por expresarse a través de la escritura. Herramienta que, en muchos casos, indujo al docente a tomar el riesgo de trabajar con escritura espontánea en el aula, generalmente numerosa.

El análisis de las producciones infantiles recogidas en aulas regulares de distintos lugares de Venezuela servirá para comentar sobre las condiciones necesarias en la elaboración de la comiquita y en su empleo. Asimismo, este análisis permitirá reflexionar sobre algunos criterios que deben estar presentes en la interpretación o evaluación de las escrituras creadas por los niños.

## Origen y evolución

Esta comiquita nace como respuesta a la necesidad de iniciar un acercamiento con niños de 2° año, de dos escuelas; especialmente con la intención de motivarlos al trabajo en lectura y escritura. Con estos niños se trabajó, además, en una serie de situaciones individuales de exploración para conocer la familiaridad con el lenguaje escrito que habían alcanzado. (Estos trabajos se insertan en mi tesis sobre la **Familiaridad con la lengua escrita y comprensión en la lectura**, y en los estudios de posgrado en Educación, mención Lectura, en la Universidad de los Andes, Venezuela.) Sin embargo, el análisis de las escrituras en base a la comiquita puso en evidencia que esta situación, por sí sola, permitía, en muy poco tiempo y con gran disposición y alegría por parte de los niños, explorar su conocimiento del lenguaje escrito.

La comiquita fue dibujada y además pensada por Mariana, una joven de 14 años, a quien se le pidió que realizara una historieta corta, sin palabras, para niños de 2° año. Consultada después sobre el porqué de los temas elegidos, Mariana repuso que "había pensando en niños que más o menos tienen ocho años y había decidido que estas imágenes debían contener situaciones comunes de la vida, como juegos y cosas divertidas que a ellos les gusta hacer"; además debían ser "imágenes fáciles de entender o captar para todos los niños de esa edad".

El conocimiento que tiene Mariana del mundo infantil es notable; sabe, sin quizás tomar conciencia de ello, que aquello que tiene relación con la vida de los niños es significativo e interesante para éstos; que el juego forma parte de su forma de aprender, que la broma y lo gracioso son situaciones motivantes para el niño; que con muy pocos elementos los niños pueden inventar historias diferentes no sólo porque poseen una gran capa-

Ilustración 1

En el balcon de una casa esta la hermana de maria y
Toña que asi se llamaba le dio una cabullo a maria despu
es maria se Fue contenta llegó y le dijo alas herma-
nas que juegan y contatos.

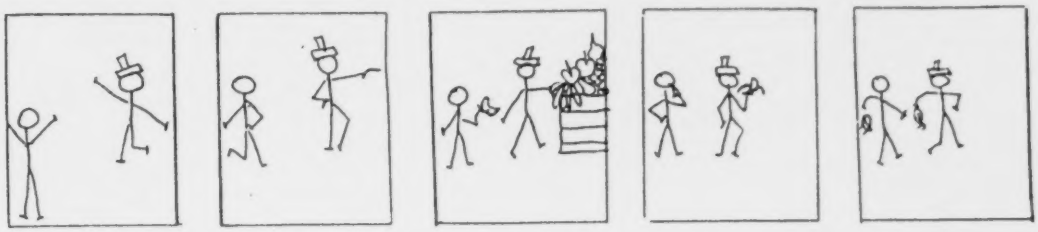
las niñas jugavan ala cuerda la niña saltaba
hasta que se rompio la cuereda y la tiraron

una ves avia una niña que se llamava carolina y ella era bonita
ella y su amigo que se lamavan tomellos encontraron
una cesta y se la llevaron, ellos paciaron y encontraron
mucho sucio en el pico entonses un niño vino y lo recojio

En un mercado un señor y un niño fueron a un mercado para comprar
muchas frutas las comieron todas y se fueron.



BEST COPY AVAILABLE



(a)
La niña es tacorriendo
el lotron niño es tacogiedo solo
(b)
El niño echalava suRa nelapapelRa y
La niña come cavure

el en
mano
de carmen.
es TaLeVan tan
do a car men

ali ciaes ta
sen Tada
en el
piso

dora
esta
caminando
por el parque

carmen.
se resbalo
con una cuerda
dos señores
es tan campman
do

(d)
esta si en do a fesicio
esta bailano
esta caminado
esta motando corabina

el niño esta comien patilla

Ilustración 2

cidad imaginativa, sino porque poseen experiencias diferentes; que en su relación con los demás han aprendido las reglas de esta relación, los valores y las normas de la sociedad y que este conocimiento está presente en lo que ellos realizan.

En la experiencia que se comenta se entregó a cada niño una tira cómica sin palabras y se les dijo: "una joven llamada Mariana dibujó esta comiquita para ustedes, ella quiere que le escriban un cuento detrás de la hoja". En ésta como en todas las oportunidades en las cuales se ha empleado esta comiquita, todos los niños quisieron escribir, el único niño que se negó, expresó su negativa por escrito: "no me gustó el cuento porque es muy *fea*" (con esto, al parecer se refirió a los dibujos), con lo cual informó espontáneamente, sobre lo que se quería saber, es decir, sobre su conocimiento del lenguaje.

## La comiquita como situación de exploración

En esta primera experiencia, la comiquita puso en evidencia la diferencia entre las conceptualizaciones de los niños, y por ende, las diferencias con relación a su acceso a la lectura y a la escritura fuera de la escuela.

Las escrituras mostraron, entre otros aspectos, lo que los niños sabían sobre el sistema alfabético, cómo funciona y cómo se organiza un texto escrito. Informaron también sobre cómo estaban enfrentando las irregularidades del sistema. Según E. Ferreiro (1985) los niños que recién han descubierto los principios alfabéticos de nuestro sistema no segmentan, emplean una ortografía simplificada (escriben tal cual suena) y no utilizan signos de puntuación. Las elaboraciones producidas por este grupo fueron muy diversas, en algunas de ellas se aprecia claramente la influencia de las prácticas escolares, especialmente, en las escrituras de los niños que habían tenido menos oportunidades de leer y escribir fuera de la escuela.

Las escrituras de los niños que habían tenido más oportunidades de leer y escribir fuera de la escuela (clase media) mostraron una segmentación convencional (**Ilustración 1**) y algunas, un

momento avanzado de esta construcción, en este último caso ellos juntaban las palabras únicamente cuando éstas no tenían significado en sí mismas. La ortografía evidenció que algunos niños se habían dado cuenta de que para un mismo sonido puede haber más de una letra (*saltaba y jugavan*, **Ilustración 1b**). Otras escrituras, en cambio (niños de clase baja) muestran una segmentación que parece no obedecer a criterios construidos por los sujetos, sino más bien a la infuencia de las prácticas escolares (**Ilustración 2:a,b,c**) o en algunos casos evidencian que los niños no han comenzado aún dicha construcción (**Ilustración 2d**).

En cuanto a la puntuación, se observa en algunas de las producciones (niños de clase media) el empleo del punto final y en otras el punto sirve para separar una idea de otra, aunque no por ello usan la letra mayúscula después del punto (**Ilustración 1c**). En las producciones de niños de clase baja, la puntuación, como en los otros aspectos, no parece responder a criterios propios sino a la aplicación mecánica (cuando la hay) de convenciones (**Ilustración 2**).

Las prácticas escolares producen trastornos en la escritura, especialmente en niños que han tenido pocas oportunidades de leer y escribir fuera de la escuela. Esto, al parecer obedece a dos razones: 1) porque obstaculizan el proceso espontáneo de construcción, en los casos ya ilustrados, de la segmentación y la puntuación; y 2) porque no ofrecen al niño la información que éste necesita en ese momento para avanzar. Más adelante se verá como estas prácticas afectan también la estructuración de su escritura.

Las producciones de los niños dieron también información sobre lo que ellos pensaban del cuento y la familiaridad que habían alcanzado con este tipo de material escrito. A pesar de que todos los sujetos de estudio, tenían la misma edad y cursaban el mismo nivel, las producciones escritas fueron totalmente diferentes. Los niños de clase media, en su gran mayoría, construyeron enunciados estructurados tal como exige el cuento; es decir, organizaron su texto con un comienzo y un final, algunos de ellos incluso emplearon *había una vez o érase una vez*, situaron sus personajes en un tiempo y/o un espacio y les asignaron ciertos roles (**Ilustración 1**). En algunas de estas escrituras hay, además, una preocupación por el lector, p.e. la expresión *y Toña que así se llamaba...* y en la expresión *y ella era bonita ella y su amigo que se llamaba Tom* (**Ilustración 1:a** y **c**).

En las escrituras de los niños de clase baja, se puede apreciar, en cambio, un patrón único de estructuración que coincide con las características de la "frase escolar". Con esto no se está afirmando que desconozcan el cuento, pero sí, que estas respuestas apuntan a sus conceptualizaciones sobre "cómo se escribe". En general, las producciones de este grupo son frases enunciativas o a lo sumo descriptivas, ordenadas una debajo de la otra y que no guardan relación entre sí, tal como se estructuran los textos en los pizarrones de la escuela o en los "libros para aprender a leer". Esto parece confirmar las observaciones realizadas por Yetta Goodman sobre las escrituras de los niños, quien sostiene que éstos dan a sus textos escritos la estructura que ven en lo leído.

Smith (1984) refiriéndose a la influencia de las prácticas escolares afirma que "los niños que sabían que el texto escrito es significativo pueden olvidar ese conocimiento y convencerse de lo contrario". Al parecer las prácticas escolares han convencido a estos niños que la lengua escrita sirve sólo o principalmente para enunciar hechos o describir acciones y que las escrituras deben seguir una misma estructura (**Ilustración 3**).

Por otra parte las producciones infantiles, en general, dejaron en evidencia la preocupación por la letra; algunos niños reescribieron varias veces su nombre, decidiendo al fin emplear letras de molde; además, ellos como otros dibujaron líneas antes de realizar su escritura.

## La comiquita como herramienta de trabajo con los docentes

Tal como se adelantó al comienzo, esta comiquita se ha constituido en una situación de reflexión y análisis en el trabajo con docentes. En las experiencias de taller y en las reuniones de seguimiento se realiza, como parte de la práctica, el análisis de escrituras infantiles. Esta experiencia facilita la toma de conciencia, por parte de los docentes, de que los niños tratan de comprender la realidad, que saben mucho sobre el lenguaje y sobre el mundo, que sus producciones escritas son aproximaciones a la lengua escrita convencional, es decir, que sus escrituras no son fruto del azar, sino que son expresión de un razonamiento sobre el lenguaje escrito. Al analizar estas escrituras los maestros se sorprenden de que posean las características de una historia, que usen la palabra *fin* para su final, y sea un *final feliz*.

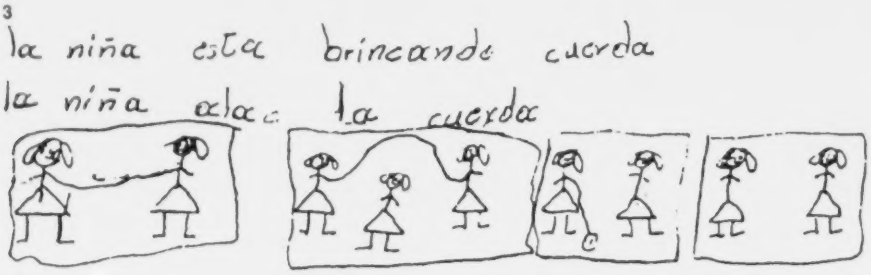
La reflexión sobre la influencia de las prácticas escolares en los niños es una de las situaciones más fructíferas para propiciar un cambio en los docentes, quienes reconocen que muchas de estas escrituras no se apartan del patrón que la escuela impone.

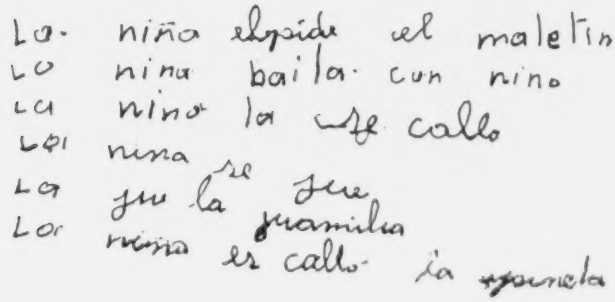
Sin embargo, lo que más impresiona a los docentes son las autocorrecciones; comprobar que los niños son capaces de pensar sobre lo que escriben y que espontáneamente intenten una corrección para aproximarse más a la escritura convencional. Esto contradice la hipótesis de que "el adulto debe corregir la escritura del niño para que éste aprenda a escribir". Que los niños escriban sin la intervención sistemática de la escuela o del adulto se contradice con toda una concepción pasiva sobre el aprendizaje.

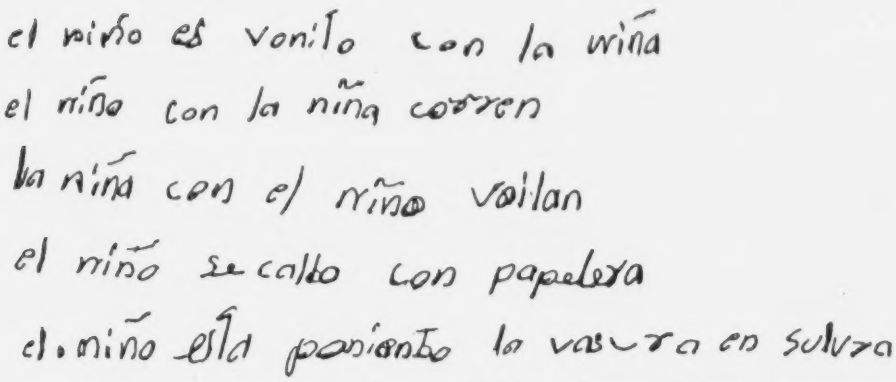
El análisis de esta comiquita como situación de aprendizaje, el análisis de sus características, de su empleo, de su interpretación y de su evaluación permite a quien conduce plantear la discusión sobre la necesidad de proponer a los niños actividades que les lleven a pensar, a emplear sus conocimientos sin temor a equivocarse, a reflexionar sobre lo que escriben, y autocorregirse si están en capacidad de hacerlo.

El carácter festivo de la comiquita entusiasma al docente ya que no sólo motiva al niño a escribir en el momento, sino que propicia el que con-

Ilustración 3



tinúe escribiendo. En las aulas en las cuales se ha trabajado con esta situación muchos niños han pedido otra comiquita para escribir otro cuento, aunque su primer intento no fuera sino una pobre frase escolarizada; otros niños han propuesto seguir inventando historietas y hacer una especie de historieta por capítulos. Ahora bien, estas características no dependen sólo de la comiquita en sí, son también subsidiarias a su construcción y a su empleo.

## Condiciones para la construcción de la comiquita

*(No cualquier dibujo ni cualquier secuencia)*

Las imágenes de estas comiquitas son dibujos sencillos con muy pocas líneas que permiten que cada persona haga su propia interpretación, cree su propio personaje, es decir, lo integre a su experiencia o a su fantasía; sugieren, además, escenas naturales y divertidas que todo niño seguramente ha vivido. Las secuencias presentadas dejan la posibilidad de que el niño elabore su propia historia.

La selección del tema no sólo debe estar en relación con la experiencia infantil sino que debe referirse a la realidad que se vive en ese momento. P.e. en vísperas de Navidad (14 de diciembre) se elaboró una comiquita sobre la construcción del arbolito porque todos los niños se sentían involucrados en este evento y de alguna manera todos los hogares se preparaban para la Navidad.

## Condiciones para su empleo e interpretación

Cuando el niño está en proceso de alfabetización, se enfrenta a dos aprendizajes; por un lado el de las convenciones periféricas del sistema de escritura y por otro, el comprender la estructura del sistema alfabético en tanto representación del lenguaje (Ferreiro, 1985). Ahora bien, según los resultados de las investigaciones de esta autora, el niño alcanza el primero de estos aprendizajes sin mayores dificultades y lo logra preferentemente en ámbitos extraescolares.

Descubrir los principios alfabéticos que rigen nuestra escritura, en cambio, plantea dificultades especialmente a los niños que han tenido escasas oportunidades de participar en situaciones funcionales de lectura y escritura (por lo general, niños pobres de barrios pobres). La labor de la escuela debería ser, en consecuencia, brindarle las oportunidades de participar en situaciones de uso del lenguaje escrito, en las cuales pueda ir descubriendo su función, su estructuración y sus convenciones.

Ahora bien, basados en los aportes de la autora citada se puede entender que los aspectos que deberían preocupar en una evaluación, son aquellos que nos informan sobre lo que los niños piensan de un enunciado escrito, de la segmentación, de la puntuación, de cómo va integrando las normas de la ortografía convencional, qué conoce de los distintos estilos de los textos y sus usos, etc.. En estas experiencias no interesa conocer si sigue o no las secuencias sugeridas por la comiquita, lo importante es que escriba como él cree que puede ir escrito.

Como se decía al comienzo, los maestros solicitan instrumentos fáciles y factibles de aplicar a toda el aula. Esta comiquita induce a todos los niños a escribir espontáneamente, permite por lo tanto explorar con facilidad lo que los niños saben del lenguaje escrito. Puede trabajarse con todos los niños de un aula al mismo tiempo, salvo en el caso de los alumnos de primer grado, quienes en su mayoría manejan sistemas prealfabéticos de escritura. Con ellos se requiere aplicar la comiquita en forma individual o en pequeños grupos de manera de poder registrar la lectura que el niño hace de su propio texto.

La sencillez de las instrucciones y el corto tiempo que requiere la actividad (más o menos 30 minutos), la relativa facilidad en la interpretación de las respuestas hacen que la comiquita pueda ser empleada por el docente interesado que ha comprendido el aprendizaje como un proceso constructivo. Al comienzo del año escolar, el maestro podría conocer cuáles niños están alfabetizados y cuáles no y formar grupos un tanto heterogéneos para propiciar el avance de los niños. Asimismo el empleo de la comiquita a mediados de año puede proveer información sobre el proceso y además servirle al docente como estrategia de evaluación de su misma práctica.

## Algunas consideraciones finales

Aunque en este artículo no se pretendía hacer alusión a todas las situaciones de aprendizaje en el aula que pueden crearse a partir de una comiquita, es necesario mencionar algunas actividades que surgieron espontáneamente y que resultaron ser muy enriquecedoras por el intercambio que generaron. Todas ellas tuvieron como base la elaboración de historias, pero algunos niños transformaron el cuento en historietas; de allí surgió, p.e. la discusión sobre las diferencias entre el cuento y la historieta, sobre los recuadros que aparecen en esta última y el descubrimiento, por parte de los niños, de que el empleo de estos espacios depende de la intención del autor.

Para concluir podría afirmarse que la construcción de una situación que nos permita conocer lo que los niños saben del lenguaje escrito, sin por ello hacerlos sentir en situación de prueba, requiere conocer a los niños, cómo aprenden, qué les gusta, qué hacen cotidianamente. Requiere, además, si queremos ayudar al docente, pensar que la situación creada se puede convertir en una herramienta de trabajo en el aula.

El empleo de esta comiquita se ha enriquecido con los aportes de autoras tales como Ferreiro (1985) y Lerner (1986), quienes me permitieron derivar información más precisa y profunda de las producciones infantiles, como por la puesta en práctica en las aulas, llegando a constituirse, en este momento, en una situación de aprendizaje tanto para los niños como para los docentes*.

**Nota**

* Algunos docentes especialistas emplean la comiquita como situación de exploración para seleccionar las aulas de trabajo en Cooperación y evaluar las actividades pedagógicas.

---

**Referencias bibliográficas**


Ferreiro, Emilia (1985) **La complejidad conceptual de la escritura**. México.

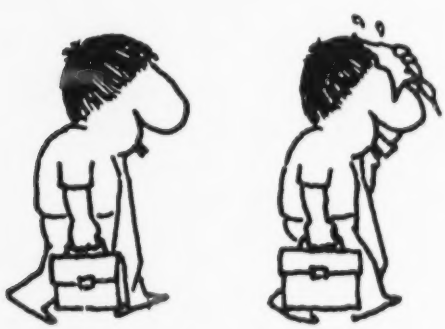
Lerner, Delia (1986) Conversaciones con la autora en Caracas, Venezuela.

Smith, Frank (1984) **Comprensión de la lectura**. México: Trillas.

# La historieta como medio educativo y como material de lectura

Clara Misrachi
Felipe Alliende

*Los autores son docentes de la Universidad de Chile. Este trabajo corresponde a la investigación acerca de* ***Métodos y materiales de educación para la salud.*** *Clara Misrachi dirige el proyecto y Felipe Alliende es el director asociado.**



## Fundamentación teórica

### *Antecedentes*

Los libros de historietas y las tiras cómicas publicadas por los periódicos constituyen uno de los géneros más leídos en la actualidad, tanto en nuestro país como en muchas otras naciones del mundo.

A primera vista, dicha modalidad de expresión aparece como un simple medio de entretenimiento. El mismo nombre que se les suele dar de **tiras cómicas** o **comics** apunta a esta característica. Sin embargo, gran parte de las historietas publicadas distan de ser cómicas, aunque muchas sí lo son. De hecho, las historietas abordan una gran cantidad de temas: aventuras guerreras, historias policiales, historias románticas y eróticas, fantasías temporales (incursiones al mundo del pasado y del futuro), fantasía pura (seres del subconsciente), la historia, la política, la ciencia, etc.

Esta versatilidad y popularidad de las historietas lleva a pensar que detrás de ellas hay algo más profundo que la mera diversión.

Las historietas han sido objeto de numerosos análisis que muestran su capacidad de representar realidades importantes del mundo actual (Eco, 1985; McLuhan, 1964; Dorfmann y Mattelart, 1972; Jofré, 1986; McCoy y Edmond, 1989). Ya en 1953, Wertham hace ver la enorme influencia de las historietas entre los niños y adolescentes de Estados Unidos.

Un ejemplo representativo de la complejidad del género es el fenómeno **Asterix** de los franceses Goscinny y Uderzo. La historieta, publicada en 13 idiomas, es muy popular entre intelectuales, profesores universitarios y público docto en general, sin perder su característica de cultura de masas. La historieta plantea a través de un humor grueso y liviano calibre, la revisión de la historia oficial, la identidad misma de los diversos componentes de la nación francesa y las gestas de los pueblos pequeños y sin recursos que deben hacer frente a invasores poderosos, organizados y ricos.

Frank McCoy y Alfred Edmond, Jr. (1989) sostienen que en Estados Unidos, en gran medida, las historietas han dejado de ser un tipo de lectura propia de los niños. Señalan que en dicho país, los adultos lectores de historietas han aumentado en tal forma que el número de establecimientos comerciales dedicados sólo a la venta de este tipo de material ha variado en una proporción de 1 a 40 en los últimos 20 años, lo que estaría mostrando su gran aceptación entre lectores que ya no son niños.

En la educación en general, y en la educación chilena en especial, no se ha prestado mayor atención al fenómeno de la historieta. De vez en cuando se suele pedir a los alumnos de los establecimientos escolares que creen una historieta original de tema libre. En esos casos se insiste más bien en los aspectos formales y no se le da ninguna importancia al contenido de las historietas ni a su influencia. Un hecho significativo es que en numerosos establecimientos, las historietas se han transformado en una "lectura debajo del banco". Mientras los programas oficiales obligan a los niños a leer clásicos con situaciones y héroes con los que no se identifican, las historietas les proporcionan vivencias y personajes de identificación plenamente actualizados para ellos.

Todos estos antecedentes hacen conveniente realizar investigaciones acerca de las posibilidades educativas de la historieta y de su posible incorporación a la enseñanza de determinadas áreas temáticas, como la historia, la salud, la literatura. Al mismo tiempo, las especiales características de sus textos escritos hacen interesante examinar su situación en relación con el aprendizaje y el desarrollo de la lectura.

## *Características de las historietas*

Las historietas constituyen una de las variedades del género narrativo con base icónica. Las historietas se caracterizan por utilizar la imagen fija (plana) y el texto escrito, por oposición a otras variedades del género que utilizan la imagen móvil, la palabra hablada, los efectos sonoros y la música incidental (filmes) o la imagen fija proyectada y una combinación de los otros elementos (diaporamas).

Por otra parte conviene tener en cuenta que, cualquiera que sea el medio que se utilice para entregar un determinado contenido, caben dos aproximaciones típicas frente a él:

-por vía racional, sistemática, discursiva y abstracta;
-por vía emocional, asistemática, anecdótica y concreta.

La mayoría de las historietas apela solamente a la segunda vía, pero es perfectamente posible una combinación de ambos modos de aproximación.

Otra de las características importantes de las historietas es su capacidad de provocar una activísima participación del lector. De hecho hoy día, la estética de la recepción (Selden, 1987) y las actuales teorías sobre la lectura (Alliende, 1988) muestran la importancia de los aportes del lector al texto impreso. Así se habla de una lectura de abajo hacia arriba (lo que el texto entrega al lector) y de una lectura de arriba hacia abajo (lo que el lector aporta al texto). En el caso de las historietas, los aportes de los lectores priman sobre lo entregado por el texto. La historieta entrega los elementos esquemáticos de una situación. El lector "rellena" esos elementos con su imaginación: completa los detalles no presentes, anima las imágenes fijas, crea los ruidos y sonidos que faltan, escucha las palabras escritas. (No es raro ver a un lector de historietas que emite por su cuenta, durante la lectura y después de ella los ruidos sugeridos por el texto).

Al utilizar historias como base de su desarrollo, las historietas entregan un estímulo que va más allá de la mera información cognoscitiva. De hecho una historieta representa:

-una estimulación muy fuerte de la imaginería interna del lector; cada lector construye las imágenes con las que vive la historia con elementos del texto y con aportes de su propio repertorio de imágenes internas;
- una movilización emocional consciente e inconsciente que pone en juego los diversos componentes de la vida afectiva: atracción, repulsión, identificación;
-una efectiva apelación consciente e inconsciente hacia actitudes, valores e ideales;
-una estimulación hacia respuestas globales práxicas, fundamentalmente de tipo imitativo;
-una investición sémica (atribución de significación) a los diversos elementos en juego; esta investición en la historietas es preferentemente de carácter moral;
-inclusión de lo percibido en paradigmas categoriales (Cencillo, 1978).

## *Las historietas y la lectura*

¿Conviene utilizar las historietas como material de lectura? La lectura de historietas ¿favorece o perjudica el desarrollo del proceso lector?

Hay un hecho: a muchos niños les gusta leer historietas. Como en el caso de la televisión, no tiene sentido ignorar o tratar de abolir un medio de comunicación de masas que se impone. Lo adecuado es encauzarlo de modo positivo y transformarlo en un facilitador de procesos superiores y no en obstáculo para ellos. La historieta basada en contenidos superficiales o vulgares, con textos escritos pobres, en los que sólo se utilizan las mayúsculas y una reiterada profusión de representaciones de ruidos, ciertamente no favorece la lectura. En esos casos, prima la imagen sobre el texto escrito; el texto apoya la imagen. Pero existen también historietas con contenidos significativos dignamente tratados, con textos escritos de buen nivel en los que se utilizan mayúsculas y minúsculas, en los que imagen y texto se complementan. Este tipo de historietas, utilizado como un componente más de un conjunto variado de diferentes modalidades de materiales escritos, no puede ser considerado como nocivo ni excluido por principio de los materiales aptos para desarrollar la capacidad de lectura. Utilizado como lectura motivadora puede llevar a la lectura de textos de mayor exigencia y facilitar su comprensión por medio de informaciones iniciales. Dadas las tendencias actuales de aceptación del mundo del niño, hay que tener en cuenta que las historietas forman parte de ese mundo. Así como se ha llegado a aceptar los "libros de figuritas" (estampas, álbumes) que entregan imagen y textos informativos muy breves como un modo positivo de adquirir conocimientos, también puede hacerse lo mismo con la historieta.

## *Las historietas en la educación para la salud*

En su obra **Seduction of the innocent** (1953) Frederic Wertham, psiquiatra estadounidense, demuestra todas estas virtualidades de las historietas y confirma, a través de numerosos ejemplos clínicos, la influencia de los **comics** en actitudes de niños con problemas. Lo que Wertham denuncia con fundadas razones es que los **comics** leídos por los niños americanos de esos años, están llenos de violencia, inmoralidad, cinismo y otros aspectos extremadamente negativos que dan experiencias vicarias a niños cuya vida hogareña se caracteriza por carencias afectivas y por un vacío en la entrega de valores por parte de los adultos. Aunque la postura de Wertham es condenatoria de esas historietas por lo negativo de sus contenidos, queda en pie lo que acabadamente demuestra: que las historietas son un medio poderoso para fomentar creencias, actitudes y conductas entre sus lectores, especialmente entre niños y jóvenes.

Por otra parte, la importancia que se da en el mundo a la promoción de la salud como medio de mejorar el nivel de vida de los pueblos indica que es necesario desarrollar métodos y procedimientos de educación para la salud científicamente probados, de bajo costo, alta cobertura y que sean aceptados por los usuarios (OMS, 1978). Es así como la Organización Panamericana de la Salud (1984) recomienda la historieta como uno de los materiales impresos que gusta a muchas personas y por lo tanto permite entregar enseñanzas de salud en un formato ampliamente aceptado.

Jofré (1986) demuestra que las historietas realizadas con plena autoconsciencia por parte de sus productores, pueden ser eficaces y positivos medios de educación. Los efectos nocivos de las historietas tradicionales, criticados por Wertham, pueden ser perfectamente superados por historietas que respondan a propósitos elevados y no a simples fines comerciales. En ese caso es importante que la historieta no se desvirtúe en sus características básicas. Jofré demuestra que las historietas demasiado ideologizadas, como algunas que se intentaron en Chile, fracasan por su excesiva seriedad, por no respetar las reglas del género.

Del estudio de Jofré se puede deducir que las historietas pueden ser puestas al servicio de propósitos elevados siempre que:

—presenten personajes con los cuales los lectores se puedan identificar positivamente;
—mantengan un adecuado equilibrio entre realidad y fantasía;
—consigan entretener a través del humor y la acción;
—utilicen dibujos de buena calidad y, si es del caso, manejen adecuadamente los colores.

Nosotros, desde la perspectiva de las historietas como material de lectura, agregamos que, además, es necesario que los textos escritos sean de buen nivel, con mayúsculas y minúsculas y un buen uso de los signos de puntuación.

Sobre la base de todo lo anterior, se puede sostener que:

—es posible crear materiales educativos en forma de historietas que puedan ser efectivos para desarrollar el proceso lector y entregar información sobre salud y que se integren, como un elemento más, a las situaciones de aprendizaje que se planifican dentro de la educación escolar;
—para que estos materiales educativos en forma de historietas sean realmente eficaces tanto para impartir conocimientos y motivar actitudes positivas deben respetarse las reglas del género (personajes de identificación, calidad del dibujo, humor, acción);
—los temas de salud pueden ser abordados eficazmente a través de historietas, tanto por el interés de los problemas como por la gran cantidad de situaciones de la vida cotidiana que pueden ser adecuadamente representadas a través de historias gráficas;

—a través de las historietas los alumnos de la educación general básica que ya saben leer pueden motivarse para una información más profunda acerca de problemas de salud y pueden adquirir en forma entretenida y eficaz una información básica sobre ellos;
—para que las historietas se conviertan en un material de lectura adecuado deben buscarse las condiciones de legibilidad que desarrollen el proceso lector y evitar las que lo perjudican.

## La "Patrulla de la Salud"

Teniendo en cuenta los antecedentes expuestos anteriormente, los autores pensaron en la creación de una serie de historietas que se denominó **La Patrulla de la Salud.**

La serie **La Patrulla de la Salud** tiene las siguientes características:

—Su finalidad es la de entregar algunas informaciones básicas sobre temas de salud y motivar a profesores y alumnos a realizar una serie de acciones relacionadas con la salud. Al mismo tiempo, la historieta propone una actitud positiva general de preocupación por el tema tanto a nivel personal como colectivo.
—La historieta, destinada a alumnos de la Educación General Básica (EGB), presenta personajes de identificación masculinos y femeninos de diversas edades y características psicológicas.
—Aborda los temas de salud desde una perspectiva amplia: insiste en la necesidad del autocuidado para prevenir enfermedades y accidentes y mantener, en general, un estado saludable; hace ver las medidas de orden ambiental que deben tomarse para que la salud de la población no se deteriore e informa sobre las funciones de los diversos sectores (educación, obras públicas, medios de comunicación, familia) en la educación y conservación de la salud.
—Una característica importante de la serie ha sido el cuidado puesto en hacer que el costo de los ejemplares sea el mínimo posible. Así se asegura el acceso a los niveles socioeconómicos bajos de la población, que son los que tienen mayor urgencia en adquirir información que los motive hacia el logro de comportamientos de autocuidado.

Para cumplir con estos propósitos, la serie presenta seis personajes correspondientes a seis niños, tres varones y tres mujeres que deciden organizarse para trabajar por la salud dentro de su escuela.

Los personajes corresponden a un líder que favorece la participación (**Andrés**), a un niño con especial espíritu de servicio (**Juan**), a una niña de especial lucidez y ampliamente informada (**Lucía**), a otra niña de ideas brillantes y geniales (**Eugenia**), a una niña que se caracteriza por su amor al orden y la limpieza (**María**) y por último a un niño un poco más pequeño que el resto, que por su ingenio, franqueza e inmadurez, provoca la simpatía de todos (**Pablito**). A estos seis personajes básicos se agregó un personaje de fantasía, el **genio de la salud**, especie de genio en la botella, que orienta las inquietudes de los jóvenes protagonistas y permite abordar de modo muy flexible los temas. A estos personajes básicos se agregan otros tomados de la vida real (profesores, médicos, padres, funcionarios, etc.).

Los autores tuvieron muchas dudas sobre el tipo de organización que se daría este grupo de niños. Finalmente se decidieron por una **patrulla**, sobre la base de las patrullas de scouts (niños exploradores) existentes en muchos establecimientos educacionales. Se trata de una patrulla sin jefes autoritarios, pero con un claro liderazgo y alto sentido de la organización y la responsabilidad.

En cuanto a los problemas de salud que se tratarían en cada ejemplar de la serie, se decidió que serían los de mayor urgencia para la comunidad escolar y prevenibles en gran medida mediante el autocuidado. Dado que la serie se empezó a difundir junto con el inicio de altas temperaturas ambientales, época en la que recrudece la aparición de la fiebre tifoidea y de otras enfermedades provocadas por falta de higiene en la manipulación de alimentos, se eligió este problema como el tema del primer número. Luego se trataron algunas epidemias muy frecuentes en ámbitos escolares (pediculosis, sarna); se abordó el tema de la manipulación de la basura, como el primero de los temas ambientales; otro número se dedicó al problema de las caries dentales y dos números fueron dedicados a hábitos nocivos (alcoholismo y tabaquismo).

Se pensó que con los siete números creados se había enfrentado una muestra de problemas de salud muy frecuentes y cuyos aspectos educativos pueden y deben ser abordados por la escuela. Para comprobar su eficacia se procedió a hacer una evaluación sobre los efectos de las historietas en relación con la adquisición de nuevos conocimientos, su aceptación por los niños, sus padres y profesores y sus características como material de lectura.

## Metodología

El estudio se realizó sobre los tres primeros números de la serie **"La patrulla de la salud"** que cubren los temas de la fiebre tifoidea, la sarna y la pediculosis.

Para llevar a cabo la investigación se seleccionó una nuestra de 360 niños (180 de nivel socioeconómico bajo y 180 de nivel socioeconómico medio).

La selección de la muestra se realizó en cuatro colegios de enseñanza general básica. En cada colegio se seleccionaron tres cursos, de modo que cada año escolar, de 3° a 8° básico, estuvo representado por un curso de uno y otro nivel socioeconómico.

En cada curso se tomó una muestra aleatoria de 30 niños a los que se sometió al siguiente procedimiento: previo a la lectura de cada historieta, se realizó un pretest sobre los contenidos de la misma. Luego del pretest, se entregó la historieta correspondiente como lectura para la casa y al día siguiente se realizó el postest. La experiencia tuvo una duración de seis días para cada curso.

Los pre y post tests fueron idénticos y contenían el siguiente número de preguntas alternativas:

**Test N° 1. Historieta 1**
4 preguntas, con 30 alternativas entre las que se debían seleccionar 15 respuestas correctas.

**Test N° 2. Historieta 2**
5 preguntas con 30 alternativas de verdadero-falso.

**Test N° 3. Historieta 3**
5 preguntas con 30 alternativas de verdadero-falso.

Al finalizar el postest N° 3, se entregó, además un cuestionario para evaluar las historietas desde el punto de vista de su aspecto físico, lingüístico, conceptual y psicológico, y también para juzgar la respuesta global de los niños.

El cuestionario de opiniones de los niños consistió en nueve preguntas para ser respondidas con una escala de Lickert de 1 a 4 (altamente positiva, positiva, medianamente positiva, negativa).

Se entregó también un cuestionario a 15 profesores y a una muestra de 120 padres que participaron en el proceso.

El cuestionario de opiniones de los profesores consistió en 14 preguntas para ser contestadas en una escala de Lickert de 3 alternativas (muy positiva, positiva, negativa). El cuestionario versaba sobre el aspecto físico, lingüístico y psicológico del material y sobre su adecuación a la edad de los niños; también se les preguntó a los profesores sobre la respuesta global de los niños, la motivación para la acción producida por las historietas y por la reacción de los padres.

El cuestionario de las opiniones de los padres estuvo formado por siete preguntas. En la primera se preguntaba por el número de historietas leídas. En las seis restantes, con una escala de Lickert de tres alternativas, semejante a la utilizada con los profesores, se preguntaba por el grado de aceptación, la utilidad de las historietas para su propio aprendizaje y el de sus hijos y por su utilización en la familia.

## Resultados

A través de los análisis de los resultados del pretest se determinó cuál de los dos niveles socioeconómicos tenía mayores conocimientos antes de la lectura de la historietas.

La **Tabla 1** presenta las medias de puntajes de conocimiento por historieta en los distintos cursos, y mediante el **test t** se establece la significatividad de las diferencias de estas medias entre los niveles socioeconómicos.

**Tabla 1. Significatividad de la diferencia de las medias en el pre test entre niveles socioeconómicos por curso y por historietas.**

| Curso | Hist. 1 | | | Hist. 2 | | | Hist. 3 | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | $\bar{X}$ Nivel | | Test t | $\bar{X}$ Nivel | | Test t | $\bar{X}$ Nivel | | Test t |
| | B | M | p < | B | M | p < | B | M | p < |
| 3 | 5.60 | 7.10 | 0.06 | 7.57 | 11.87 | 0.07 | 14.10 | 10.96 | 0.02 |
| 4 | 6.09 | 8.07 | 0.01 | 4.56 | 20.07 | 0.01 | 5.65 | 10.66 | 0.01 |
| 5 | 4.83 | 7.90 | 0.01 | 11.33 | 15.93 | 0.04 | 11.67 | 15.07 | 0.03 |
| 6 | 2.00 | 8.27 | 0.01 | 5.11 | 18.80 | 0.01 | 6.50 | 12.30 | 0.01 |
| 7 | 7.42 | 7.79 | 0.59 | 5.59 | 20.87 | 0.01 | 6.43 | 14.07 | 0.01 |
| 8 | 9.03 | 8.60 | 0.47 | 5.53 | 20.93 | 0.01 | 6.33 | 16.23 | 0.01 |

**Tabla 2. Significatividad de la diferencia de las medias en el post test entre niveles socioeconómicos por curso y por historietas.**

| Curso | Hist. 1 | | | Hist. 2 | | | Hist. 3 | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | $\bar{X}$ Nivel | | Test t | $\bar{X}$ Nivel | | Test t | $\bar{X}$ Nivel | | Test t |
| | B | M | p < | B | M | p < | B | M | p < |
| 3 | 7.70 | 9.43 | 0.12 | 12.13 | 20.57 | 0.01 | 16.40 | 19.27 | 0.10 |
| 4 | 7.81 | 10.17 | 0.01 | 8.28 | 22.75 | 0.01 | 8.12 | 16.07 | 0.01 |
| 5 | 10.90 | 10.73 | 0.83 | 15.80 | 23.20 | 0.01 | 15.60 | 20.48 | 0.01 |
| 6 | 7.60 | 11.23 | 0.01 | 8.26 | 22.83 | 0.01 | 8.70 | 19.03 | 0.01 |
| 7 | 10.47 | 11.51 | 0.13 | 8.24 | 24.20 | 0.01 | 7.60 | 21.30 | 0.01 |
| 8 | 11.61 | 11.47 | 0.83 | 8.47 | 26.47 | 0.01 | 7.79 | 23.97 | 0.01 |

**Tabla 3. Significatividad de la diferencia de medias entre pre y post test por curso e historieta en el nivel bajo.**

| | Hist. 1 | | | Hist. 2 | | | Hist. 3 | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Curso | Pre | Post | p < | Pre | Post | p < | Pre | Post | p < |
| 3 | 5.60 | 7.70 | 0.01 | 7.57 | 12.13 | 0.01 | 14.10 | 16.40 | 0.03 |
| 4 | 6.09 | 7.81 | 0.01 | 4.56 | 8.28 | 0.01 | 5.65 | 8.12 | 0.01 |
| 5 | 4.83 | 10.90 | 0.01 | 11.33 | 15.80 | 0.01 | 11.67 | 15.60 | 0.01 |
| 6 | 2.00 | 7.60 | 0.01 | 5.11 | 8.26 | 0.01 | 6.50 | 8.70 | 0.01 |
| 7 | 7.42 | 10.47 | 0.01 | 5.59 | 8.24 | 0.01 | 6.43 | 7.60 | 0.06 |
| 8 | 9.03 | 11.61 | 0.01 | 5.53 | 8.47 | 0.01 | 6.33 | 7.79 | 0.01 |

**Tabla 4. Significatividad de la diferencia de medias entre pre y post test por curso e historieta en el nivel medio.**

| | Hist. 1 | | | Hist. 2 | | | Hist. 3 | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Curso | $\bar{X}$ Pre | $\bar{X}$ Post | p < | $\bar{X}$ Pre | $\bar{X}$ Post | p < | $\bar{X}$ Pre | $\bar{X}$ Post | p < |
| 3 | 7.10 | 9.43 | 0.01 | 11.87 | 20.57 | 0.01 | 10.96 | 19.27 | 0.01 |
| 4 | 8.07 | 10.17 | 0.01 | 20.07 | 22.75 | 0.04 | 10.66 | 16.07 | 0.01 |
| 5 | 7.90 | 10.73 | 0.01 | 15.93 | 23.20 | 0.01 | 15.07 | 20.48 | 0.01 |
| 6 | 8.27 | 11.23 | 0.01 | 18.80 | 22.83 | 0.01 | 12.30 | 19.03 | 0.01 |
| 7 | 7.79 | 11.51 | 0.01 | 20.87 | 24.20 | 0.01 | 14.07 | 21.30 | 0.01 |
| 8 | 8.60 | 11.47 | 0.01 | 20.93 | 26.47 | 0.01 | 16.23 | 23.97 | 0.01 |

Los resultados muestran que hay diferencias significativas de conocimiento al 0.05 en todos los temas en favor del nivel socioeconómico medio, a excepción del 7° y 8° año sobre el tema de la fiebre tifoidea. En 3er año, además, en los temas de la fiebre tifoidea y la sarna hay una ligera disminución de la significatividad.

La **Tabla 2** muestra que existen diferencias significativas al 0.01, medidas a través del **test t**, en los conocimientos alcanzados luego de la lectura de las historietas en favor del nivel socioeconómico medio, con excepción de los resultados de los cursos 3°, 5°, 7° y 8° para la **historieta N° 1** y en el 3er año para la **historieta N° 3**.

En las **tablas 3 y 4** se observa que en ambos niveles socioeconómicos hay diferencias significativas al 0.05 entre los conocimientos que tenían antes y después de leer las historietas, salvo en el nivel socioeconómico bajo, en la **historieta N° 3**, en el 7° año, en el que la significatividad es 0.06.

La significatividad de las diferencias en el incremento del aprendizaje entre niveles socioeconómicos que muestra la **Tabla N° 5**, indica que en el 66.6% de los casos no hubo diferencia. Las diferencias observadas corresponden a la **historieta N° 1** en 5° y 6° año en favor del grupo socioeconómico bajo y a la **historieta N° 3** en 3°, 6°, 7° y 8° año en favor del grupo socioeconómico medio.

**Tabla 5. Significatividad de la diferencia entre las medias de incremento de aprendizaje entre niveles socioeconómicos por historieta y curso.**

| | Hist. 1 | | | Hist. 2 | | | Hist. 3 | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Nivel B $\bar{X}$ Dif. | Nivel M $\bar{X}$ Dif. | sign. p < | Nivel B $\bar{X}$ Dif. | Nivel M $\bar{X}$ Dif. | sign. p < | Nivel B $\bar{X}$ Dif. | Nivel M $\bar{X}$ Dif. | sign. p < |
| 3 | 2.10 | 2.33 | 0.82 | 4.57 | 8.70 | 0.07 | 2.30 | 8.30 | 0.01 |
| 4 | 1.72 | 2.10 | 0.62 | 3.72 | 2.67 | 0.49 | 2.47 | 5.41 | 0.16 |
| 5 | 6.07 | 2.83 | 0.01 | 4.47 | 7.27 | 0.14 | 3.93 | 5.41 | 0.36 |
| 6 | 5.60 | 2.97 | 0.01 | 3.15 | 4.03 | 0.54 | 2.22 | 6.73 | 0.02 |
| 7 | 3.05 | 3.72 | 0.31 | 2.68 | 3.33 | 0.59 | 1.17 | 7.23 | 0.01 |
| 8 | 2.58 | 2.87 | 0.74 | 2.93 | 5.53 | 0.07 | 1.46 | 7.73 | 0.01 |

Como se deduce de la **Tabla N° 6**, las opiniones de los niños fueron positivas en más de un 95% para todos los aspectos, a excepción del aspecto lingüístico en el 5° año del nivel medio y en 3°, 4°, 5°, 6° y 7° año del nivel bajo en los que varió entre un 89 y un 93.8%.

En las **tablas N° 7 y 8** se puede observar que la aceptación muy positiva por parte de los niños de nivel socioeconómico bajo crece en la medida en que los cursos son más altos. Realizada una prueba de regresión sobre los promedios de respuesta muy positiva por curso, se obtuvo $r = 0.971$, $p < 0.001$.

En el nivel medio, la aceptación muy positiva de parte de los niños no sigue una progresión similar. En la prueba de regresión efectuada se obtuvo $r = -0.504$, $p < 0.308$.

En este nivel, los porcentajes de aceptación muy positiva son altos en todos los casos. En el 7° año, donde hay sólo un 32.3% de respuestas altamente positivas en el aspecto físico, éste se complementa con un 35.5% de respuestas positivas, lo que da un total de 77.8% de aceptación. Lo mismo sucede en motivación para la acción; el 58.1% de respuestas altamente positivas para este aspecto se complementa con un 29% de respuestas positivas dando un total de aceptación de 88.1%.

**Tabla 6. Distribución de los porcentajes de opiniones negativas de los niños por curso, aspecto y nivel socioeconómico.**

| CURSO / ASPECTO | 3 | | 4 | | 5 | | 6 | | 7 | | 8 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | B | M | B | M | B | M | B | M | B | M | B | M |
| Físico | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 3.2 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 3.2 | 0.0 | 0.0 |
| Conceptual | 3.3 | 0.0 | 1.2 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 |
| Lingüístico | 10.2 | 3.5 | 10.0 | 3.5 | 10.0 | 0.0 | 8.0 | 6.4 | 6.2 | 0.0 | 2.4 | 0.0 |
| Psicológico | 5.5 | 1.2 | 4.2 | 0.0 | 0.0 | 1.1 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 2.1 | 0.0 | 0.0 |
| Motivación para la acción | 1.7 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 1.6 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 |

**Tabla 7. Distribución del porcentaje de opiniones altamente positivas por aspecto y en los diferentes cursos, en el nivel socioeconómico bajo.**

| CURSO / ASPECTO | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Físico | 50.0 | 54.5 | 70.0 | 73.2 | 78.3 | 80.3 |
| Conceptual | 56.6 | 60.3 | 70.0 | 78.5 | 82.8 | 85.4 |
| Lingüístico | 38.9 | 40.6 | 53.3 | 60.6 | 65.3 | 74.2 |
| Psicológico | 60.0 | 70.6 | 78.7 | 83.5 | 88.6 | 82.6 |
| Motivación para la acción | 69.5 | 75.6 | 83.3 | 80.5 | 85.6 | 83.4 |
| X | 55.0 | 60.32 | 71.06 | 75.26 | 80.12 | 81.18 |

**Tabla 8. Distribución del porcentaje de opiniones altamente positivas por aspecto en los diferentes cursos, en el nivel socioeconómico medio.**

| CURSO / ASPECTO | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Físico | 89.3 | 93.1 | 80.6 | 83.3 | 32.3 | 62.5 |
| Conceptual | 89.3 | 86.2 | 93.6 | 96.7 | 87.1 | 96.9 |
| Lingüístico | 66.6 | 74.2 | 75.8 | 95.0 | 79.0 | 81.3 |
| Psicológico | 93.6 | 90.8 | 90.3 | 90.0 | 67.7 | 83.3 |
| Motivación para la acción | 94.6 | 93.1 | 79.0 | 96.7 | 58.1 | 81.3 |
| X | 86.7 | 87.48 | 83.86 | 92.34 | 66.84 | 81.06 |

En relación con la valoración de la historieta como material de enseñanza por parte de los profesores, todas las respuestas fueron positivas, salvo una opinión referida a la capacidad de la historieta para proponer la realización de otras actividades relacionadas con la salud.

En la **Tabla Nº 9** se consigna la opinión de los profesores. Entre sus opiniones altamente positivas se destacan las relacionadas con la respuesta global de los niños, la adecuación del material y la respuesta de los padres.

Consultados los padres sobre el número de historietas leídas, entregaron la siguiente información: el 79.2% había leído las tres historietas, un 11.3% y un 8.4% habían leído dos y una historieta respectivamente.

**Tabla 9. Distribución porcentual de las opiniones de los profesores en relación con distintos aspectos de las historietas.**

| ASPECTOS | CATEGORIA DE LA OPINION MP | P | N |
|---|---|---|---|
| Físico | 46.6 | 53.3 | 0.0 |
| Lingüístico | 66.6 | 33.3 | 0.0 |
| Psicológico | 36.7 | 56.7 | 6.6 |
| Respuesta global | 100.0 | 0.0 | 0.0 |
| Asociación del material | 86.7 | 13.3 | 0.0 |
| Motivación para la acción | 57.8 | 42.2 | 0.0 |
| Reacción de los padres | 83.3 | 16.7 | 0.0 |

MP = Muy Positivo.
P = Positivo.
N = Negativo.

## Conclusiones

Considerados en su globalidad, los resultados muestran que las historietas elaboradas constituyen un buen material de lectura para los alumnos de la enseñanza básica desde el 3° hasta el 7° año. Se las puede considerar como buen material de lectura dado que han servido para impartir conocimientos, han motivado a los lectores para la acción y han logrado una alta aceptación entre ellos.

Desde el punto de vista de la educación para la salud, los resultados muestran que tanto en el nivel socioeconómico bajo como en el medio, los conocimientos aumentaron con la lectura de las historietas. Aunque después de la lectura se mantuvo una diferencia significativa en favor del nivel medio, ésta se explica por el mejor punto de partida de dicho nivel y por las mejores condiciones ambientales en que se producen todos los aprendizajes. Por otra parte, el incremento del aprendizaje fue aproximadamente igual para ambos grupos, ya que no hubo diferencias significativas en este aspecto, lo que demuestra que las historietas analizadas son igualmente útiles para ambos grupos.

También se puede observar a través de los resultados que las historietas son aceptadas en un alto porcentaje por todos los niños desde todos los puntos de vista de su legibilidad. Se observa, eso sí, que en el nivel bajo la aceptación va creciendo a medida que los alumnos van subiendo de curso. Esto posiblemente se debe a que el desarrollo del proceso lector toma un tiempo más largo en este nivel.

Se concluye que cuando las historietas cumplen con las condiciones de una buena legibilidad en los aspectos físico, lingüístico, psicológico y conceptual, se pueden constituir en un recurso didáctico que provoca una respuesta global favorable traducida en nuevos conocimientos y en motivación para acciones deseables.

La investigación realizada demuestra que como recurso didáctico, la historieta resulta útil tanto para los niños como para los padres. Este aspecto resulta especialmente importante en el caso de la educación para la salud, ya que la formación

**Tabla 10. Distribución del porcentaje de categorias de opiniones de los padres.**

| CATEGORIA | MP | P | N |
|---|---|---|---|
| Grado aceptación | 87.6 | 12.4 | 0.0 |
| Utilidad padres | 64.6 | 27.3 | 8.1 |
| Utilidad para niños | 93.5 | 6.5 | 0.0 |
| Mejorar información en la familia | 51.5 | 45.3 | 3.1 |

MP = Muy Positivo.
P = Positivo.
N = Negativo.

de hábitos de autocuidado de la salud requiere la participación de toda la familia.

Los resultados muestran, por último, que la historieta puede constituirse en un provechoso recurso didáctico fácilmente manejable por los profesores.

## Bibliografía


Alliende, Felipe y Condemarín, Mabel (1988) **La lectura: teoría, evaluación y desarrollo**. Santiago: Andrés Bello (2da ed.), p.312.

Cencillo, Luis (1973) **Terapia, lenguaje y sueño**. Madrid: Marova.

Dorfman, Ariel y Mattelart, Armand (1972) **Para leer al Pato Donald**. Valparaíso: Ediciones Universitarias, p. 170.

Eco, Umberto (1985) **Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas**. Barcelona: Lumen (8ª ed), p.403.

Jofré, Manuel Alcides (1974) Las historietas y su cambio. En **Superman y sus amigos del alma**. Buenos Aires: Galerna, pp.93- 201.

Jofré, Manuel Alcides (1986) **Las historietas en Chile**. Santiago: CENECA, p.133.

McCoy, Frank y Edmond, Alfred Jr. (1989) Comic Belief. En **Black Enterprise**, noviembre, pp.30-62.

McLuhan, Marshall (1964) Comics: Mad Vestible to TV. En **Understandig media: The extensions of man**. New York: Signet, pp.150-155.

OMS (Organización Mundial de la Salud) (1978) Atención primaria de la salud. Serie **Salud para todos**, N° 1, Ginebra.

OPS (Organización Panamericana de la Salud) (1984) **Guía para el diseño, utilización y evaluación de materiales educativos de salud**. Washington, OPS, p.75 (Serie PALTEX N° 10).

Richaudeau, Francois (1981) **Concepción y producción de manuales escolares**. París: UNESCO, p.290.

Selden, Raman (1987) **La teoría literaria contemporánea**. Barcelona: Ariel, p.156.

Wertham, Frederic (1953) **Seduction of the innocent**. Toronto: Clarke, Irwin and Co., p.397.

# INSTRUCCIONES PARA NUESTROS AUTORES

**1.** Los trabajos deben tratar acerca de la **lectura** y **escritura** y **áreas conexas** dándose preferencia a investigaciones y exposiciones de prácticas pedagógicas.

**2.** Los trabajos deben ser inéditos. El envío de un trabajo a LECTURA Y VIDA. **Revista Latinoamericana de Lectura,** supone la obligación del autor de no someterlo simultaneamente a la consideración de otras publicaciones.

**3.** Los trabajos, que no pueden tener una extensión superior a las 18 carillas tamaño carta (incluida la bibliografía) mecanografiadas a doble espacio, deben ser enviados a la redacción de la revista **(Casilla de Correo 124, Sucursal 13, 1413 Buenos Aires, Argentina).**

**4.** Deben ser remitidos **en original y dos copias** y estar acompañados de una nota con la dirección del autor/autores, número de teléfono, lugar de trabajo y breve reseña de su trayectoria profesional y científica.

**5.** Los responsables de la redacción de la revista se reservan el derecho de publicar o no los trabajos presentados y de determinar la oportunidad de hacerlo. Acusarán recibo de los originales, informarán a los autores la aceptación o rechazo en el momento en que se determine de acuerdo con las normas que rigen el proceso de revisión pero no mantendrán otro tipo de correspondencia ni devolverán los originales.

**6.** Los trabajos recibidos son revisados por dos miembros por lo menos del **Consejo Editorial Consultivo.** Aquellos autores que deseen permanecer en el anonimato para los informes de los consultores, deben enviar dos de las tres copias del trabajo encabezadas sólo por el título, con el nombre y los datos personales mecanografiados en hoja aparte.

**7.** Las **notas** y **llamadas** se numerarán por orden de aparición y se agruparán al final del texto.

**8.** Las **figuras** y **tablas** deben presentarse en original y numerarse correlativamente por orden de aparición en el texto.
Las **ilustraciones** no deben incluirse en el cuerpo del texto, sino que irán en hoja aparte identificada con el nombre del autor en la parte superior derecha y la indicación del lugar donde deban incluirse.

**9.** Las **referencias bibliográficas** se ordenarán por orden alfabético, citando: autor, año (entre paréntesis), título del libro (subrayado), lugar de edición, editorial y año de la edición. Si se trata de artículo: autor, año, título, nombre de la publicación (subrayado), volumen y/o número de la revista (subrayado), y páginas. Cuando la obra citada es una traducción, deberá citarse en primer lugar el título original de la obra y entre paréntesis su versión en castellano o en el idioma en el que se esté citando.

**10.** Los **informes de investigación** deben respetar los apartados clásicos de Introducción, Método (sujetos, diseño, instrumentos y/o procedimientos), Resultados y Conclusiones.

**11.** La Dirección y la Redacción de la revista no se hacen responsables de las ideas y opiniones expresadas en los artículos.

**Aquellos trabajos que no cumplan con la totalidad de los requisitos enunciados no serán considerados, tampoco se enviará a los autores acuse de recibo ni se les devolverá los originales.**

# LOS ADOLESCENTES Y LA LECTURA DE LOS CÓDIGOS EN LA RADIOAFICIÓN

NORMA BEDETTA DE MANGIOLA

*Escritora. Profesora de Lengua y Literatura. Docente de la Escuela de Ciclo Básico de la Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina.*

Dentro de las variadas posibilidades que ofrece la cátedra de Periodismo, como actividad optativa en la Escuela de Ciclo Básico, dependiente de la Universidad Nacional del Sur, figuran las entrevistas radiofónicas recientemente incorporadas como recurso auxiliar de distintas disciplinas.

La primera experiencia inspirada en esta modalidad se llevó a cabo con los auspicios del Radio Club Bahía Blanca (LU 7DBL), entidad que tuvo a su cargo la instalación de los equipos transmisores y el apoyo logístico de la clase especial.

## Pasos previos

Encarado el programa se tomó como punto de partida el tema **solidaridad**, sustentándose los ejes de trabajo en las siguientes asignaturas: Relaciones humanas, Lengua y Literatura, Periodismo.

Conscientes del verdadero significado de la ayuda solidaria, se rastrearon casos concretos en diarios y revistas, a fin de obtener el material gráfico necesario para su lectura y análisis en el aula. Posteriormente se decidió convocar a las personas que tuvieran estrecha relación con la asistencia comunitaria, con los llamados a la solidaridad de los oyentes, y con las coberturas de emergencia, tal el caso de los servicios desinteresados que ofrecen los radioaficionados. Ya en este punto, se pensó sustituir la tradicional entrevista, que generalmente se da en el aula con la presencia del invitado de turno, por una técnica más dinámica y motivadora como resultó ser el empleo del radiotransmisor, con un equipo móvil instalado en el aula y un equipo base, en el Radio Club. De este modo, la nota se concretaría "vía" frecuencia.

Pero, para que la comunicación alcanzara sus objetivos fue necesario implementar distintos pasos:

a) codificación del lenguaje (se aplicó el empleado internacionalmente en la radioafición);
b) codificación de los nombres propios, a manera de presentación (alfabeto internacional de doble nomenclatura);
c) modulación adaptada al medio electrónico;
d) manejo elemental de los equipos para su puesta en el aire.

## Lectura de códigos

Los alumnos tomaron contacto con los códigos "Q", en forma natural y entusiasta.

Dada la vasta gama del lenguaje radial, el grupo asimiló aquellos códigos y equivalencias de uso más frecuente, como p.e.: "QSL", que significa *comprendido*, "QAP", *en escucha*, "QSO", *comunicado*, "QRV", *a su disposición*, "QRM", *interferencia*, "QTH", *domicilio*, "QRT", *cierre de transmisión* y tantos otros que permitieron una comunicación fluida y eficaz entre los educandos y los operadores del Radio Club.

De manera similar procedieron con la identificación personal, y así cada vez que los alumnos se presentaban, codificaban sus nombres con notoria solvencia antes de formular las respectivas preguntas.

El hecho de disponer con dos opciones en los símbolos alfabéticos: **a** (alpha, o América); **b** (bravo, o Brasil); **c** (Charlie, o Canadá); **d** (delta, o Dinamarca), etc., les reportó mayor seguridad en el protagonismo operativo, pues si olvidaban las primeras acudían a las segundas.

Si bien la salidad al "éter" implicaba una gran responsabilidad por lo que representa el correcto uso de la frecuencia, ningún alumno se abstuvo de modular, y de los veinte que conformaban el grupo, todos experimentaron placer por la lectura e interpretación de los códigos, como así también por tomar participación directa en la "aventura" radiofónica.

Al respecto, y tras la experiencia inicial, fueron significativos los pedidos para repetirla, con distintos ejes temáticos.

## Modulación

Considerando las características especiales de este tipo de transmisión, los educandos se esforzaron por mejorar la dicción y expresarse en forma clara y precisa.

Ellos mismos se "probaban" las voces en forma previa, llegando a grabar en sus propios hogares la lectura de textos breves para luego corregir vicios de pronunciación o para ganar soltura frente al micrófono.

Las prácticas operativas se convirtieron en un desafío atrayente y era dable apreciar con qué avidez acudían al equipo para modular, siguiendo las instrucciones que impartían los coordinadores.

El control técnico ejercido por un radioaficionado garantizaba el eficaz manejo del transmisor y permitía asistir al alumno ante cualquier dificultad.

## Interdisciplinariedad

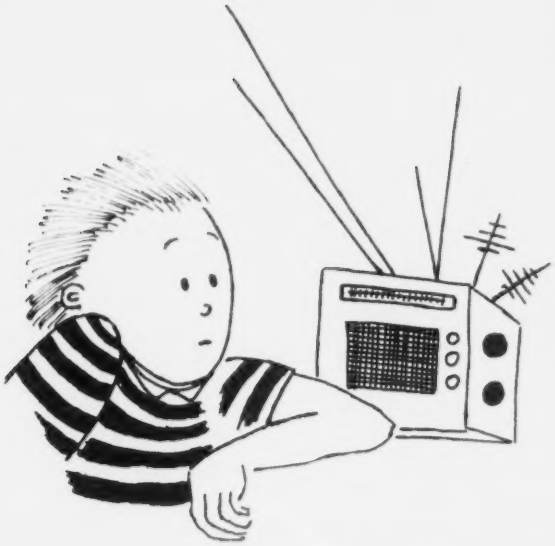
En el transcurso de la clase experimental se contó con la presencia de profesores de distintos departamentos a fin de recabar todos los datos posibles de la variante metodológica que posibilite extender la aplicación a otras áreas de la enseñanza y lograr un mayor aprovechamiento de la misma.

Como corolario, los alumnos elaboraron informes y artículos que fueron leídos, comentados y evaluados en otras disciplinas con singular interés por quienes no habían intervenido en la clase especial.

## Conclusiones

El comunicado obtenido (QSO), con una duración de 80 minutos, en la frecuencia de 145.100 Mhz (VHF), permite aseverar que una apertura de esta naturaleza, además de motivar al educando contribuye a agilizar los canales de comunicación y a sensibilizar el espíritu frente a las necesidades ajenas, al tiempo que ofrece una nueva posibilidad de lectura emparentada con las emergencias.

La interrelación escuela-comunidad invita a una segunda lectura que lleva implícita la cooperación mutua; en este caso, el alumno se



interesa por la solidaridad y el radioaficionado le enseña a practicarla, valiéndose de un lenguaje internacional, a partir del "CQ", cuya decodificación nos indica que se trata de un **llamado general**.

---

**Referencias bibliográficas**


Decreto del P.E. N° 6226 (1964) Reglamento de radiocomunicaciones. En **Libro de Guardia para radioaficionados**. Buenos Aires: 18 de agosto.

Secretaría de Estado de Comunicaciones (1980) **Normas complementarias de aplicación para la actividad de radioaficionados**. Buenos Aires: ENCOTEL, 10 de julio.

Secretaría de Estado de Comunicaciones (1988) **Normas de aplicación complementarias para la actividad de los radioaficionados**. Buenos Aires: Resolución N° 970 S.C., 19 de diciembre.


## ATENCIÓN... ESTE AVISO ES MUY IMPORTANTE PARA LOS SUSCRIPTORES DE LECTURA Y VIDA

En distintas oportunidades y por diferentes motivos hemos compartido con los lectores nuestra preocupación por las dificultades económicas que enfrentábamos a diario para poder continuar con la publicación de LECTURA Y VIDA, sin afectar la calidad gráfica de la edición por los altos costos del papel y de la impresión en un país en permanente crisis.

Siempre insistimos en que era fundamental para nosotros alcanzar un mayor número de suscriptores (¿o quizá aumentar la venta de revistas y disminuir la cantidad de fotocopias de sus artículos?) dispuestos a apoyarnos en este proyecto que a lo largo de 12 años intentó, y creemos que a veces con éxito, concentrar los aportes más relevantes para la promoción de la lectura. Las dificultades económicas **no han sido superadas**...

Y, lamentablemente, hoy, ante los costos del franqueo internacional nos vemos obligados a suspender el envío de LECTURA Y VIDA por vía aérea. A partir de setiembre **los suscriptores del exterior** (en Argentina nunca se usó este servicio) **recibirán la revista vía superficie**, con una demora que oscila entre 4 y 6 semanas a partir de la fecha de envío.

El monto de la suscripción anual (U$S 19 para América latina y U$S 38 para el resto del mundo) no alcanza a cubrir los gastos de edición y de envío por vía aérea de las cuatro revistas, y ello no sólo limita nuestra posibilidad de planificar otras actividades en la Región (financiamiento de Congresos, publicación del boletín, etc.) sino que también pone en peligro la misma continuidad de LECTURA Y VIDA.

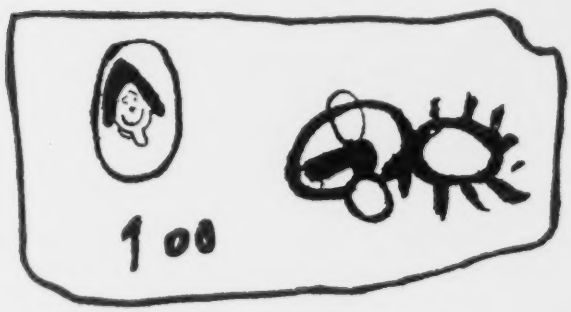
Pero, ahora bien, tal vez algunas personas no están dispuestas a esperar más de un mes cada número de LECTURA Y VIDA, pues en ese caso pueden solicitar el envío vía aérea con un pago adicional de U$S 10 dólares anuales, que pueden hacer efectivo con la renovación de la suscripción o en cualquier momento del año, teniendo en cuenta que dicho pago cubre los gastos del franqueo aéreo de cuatro revistas.

BEST COPY AVAILABLE

# JUEGO, NOTACIONES GRÁFICAS E INTERVENCIÓN DOCENTE: FACTORES EN LA ALFABETIZACIÓN PRECOZ

IGNACIO DALTON

*Docente investigador de la Dirección de Planeamiento de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.*




## Introducción

*Todo lo que sabemos sobre la lectoescritura, lo aprendimos de observar y de preguntar a los niños.*

**Yetta Goodman**

La problemática de la adquisición de la lectoescritura ha provocado las más diversas y fructíferas investigaciones.

Los hallazgos de la propuesta psicogenética de la lengua escrita se convirtieron en el "puntapié inicial" para la indagación de las concepciones acerca del sistema de representación alfabética. Dicha propuesta puso en evidencia las construcciones originales que se realizan "antes" de la escuela y cómo se efectúa la construcción escolar de la escritura. Cabe agregar que esta investigación básica amplió el panorama hacia otros campos de conocimiento, como p.e. los sistemas de representación numérica.



352

Quienes queremos incidir en el ámbito pedagógico, reconocemos que dichos resultados no pueden ser traspolados directamente.

Si bien sabemos que el niño construye hipótesis interactuando con material impreso, ¿cómo articular esta especificidad con la complejidad de la enseñanza? ¿de qué manera podría intervenir el docente? ¿qué estrategias promover para propiciar el desarrollo de la alfabetización? Entre las estrategias, ¿pueden los registros "ayudar" y modificar el rol del docente?

Estos cuestionamientos configuran al presente trabajo que explicita la propuesta de alfabetización realizada con un grupo de niños de 6 y 7 años de una escuela pública.[1]

En primer lugar, se hace referencia al marco conceptual tenido en cuenta para implementar las estrategias didácticas. En segundo lugar, se relata la experiencia en *sensu stricto*; terminando con una reflexión acerca de qué efectos provoca una propuesta como la que hemos propiciado...

## De grafías, juego y propuestas curriculares: el marco conceptual

Es evidente que el niño elabora ideas propias acerca de eventos que desarrollan actos de lectura y escritura. Esta postura, validada por un cuerpo importante de teóricos (Ferreiro, 1986, 1987; Ferreiro y Teberosky, 1979; Goodman, 1991) permitió al mismo tiempo que un importante grupo de investigadores comience a plantearse cómo transponer los resultados de la adquisición de la lectoescritura al ámbito de la educación. Estos trabajos hacen referencia a estrategias que promueven el intercambio y la cooperación en el acto de escritura (Teberosky, 1982) o amplían el campo de la alfabetización como marco teórico hacia la interacción con las variedades discursivas vigentes (Dalton 1991a, 1991b; Teberosky y Cardoso, 1990).

Otras propuestas (Mandel Morrow y Rand, 1991; Newman y Roskos, 1990) se han dedicado a indagar qué efectos comportamentales provoca la creación de "centros de interés" (rincones) en las aulas.

Esos espacios tienden a asemejarse a "lugares" en los que se efectúan acciones de lectoescritura. En estos centros, los niños —generalmente preescolares— juegan con materiales tales como hojas de diferentes tamaños y formas, lápices, marcadores, revistas, diarios, etc. De esta manera exploran su ambiente inmediato e intercambian ideas a partir del material y por medio del juego.

La novedad en estos estudios es la conceptualización acerca del factor lúdico en la promoción de la alfabetización.

Tanto Piaget (1969) como Vigotsky (1978) aun siendo de corrientes teóricas divergentes, coincidían en el hecho de que el juego es factor de desarrollo y posibilita al niño acceder a niveles superiores de pensamiento.

La tradición escolar, ha prescripto al juego como recurso que mediatiza la adquisición de contenidos a aprender; factor legitimado en instancias iniciales de escolaridad para luego tener, en etapas posteriores de educación, un papel secundario, rezagado. Consideramos aquí importante señalar en qué contexto se realizó nuestro trabajo.

## El ámbito municipal

El sistema educativo de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (M.C.B.A.) elaboró diferentes programaciones curriculares. En 1986, la correspondiente al nivel primario y en 1989 al nivel preescolar. Nuestro análisis hace referencia al primer caso.

En este marco curricular formal, la concepción de escritura se prescribe como código gráfico (M.C.B.A. 1989; 116). No obstante, los últimos datos recabados plantean que la existencia de un curriculum formal supone el desarrollo paralelo de un "curriculum real" que practica el docente y contextualiza en el ámbito en el que está inmerso (Lombardi, 1990).

## La escuela en *sensu stricto*: relato de la experiencia

Intervenimos con un grupo de niños de un primer grado de clase social económica media conformado por 6 varones y 8 mujeres, provenientes de distintos lugares educacionales.

La propuesta que realizaron antes de nuestro trabajo consistía en el aprendizaje graduado de letras y números, priorizándose aspectos gráfico-motores antes que los cognitivos involucrados en la lectoescritura y la numeración.

Nuestro accionar marcó una situación inicial de trabajo en la que se indagaron las diferentes conceptualizaciones en cuanto a la escritura y la numeración escrita.

Consideramos que el niño desde etapas precoces de desarrollo interactúa con diversidad de notaciones (Sinclair, 1987); primordialmente la escritura alfabética y la numeración escrita decimal.

En otras palabras, nuestro trabajo propuso que los niños desarrollasen la adquisición de los sistemas notacionales vigentes a través de situaciones lúdicas en espacios instalados para tal efecto.

## ¡¿Un supermercado en el aula?!

*Los billetes... los cambios...*

### Situación

Los niños aportan envases de distintas marcas. Se intercambian ideas acerca de lo escrito. De repente, se produce el siguiente diálogo:

**Maestro:** —Se me ocurre que podríamos tener un supermercado en el aula...
**Ariana:** (enfatiza) —¡¿Un supermercado en el aula?!

El aula semejaba un espacio deshabitado donde no parecía que varias personas compartieran cotidianamente intercambios de experiencias, saberes y deseos. No había presencia de material escrito, salvo los nombres de los chicos, pegados en la puerta de uno de los armarios (**Figura 1**).

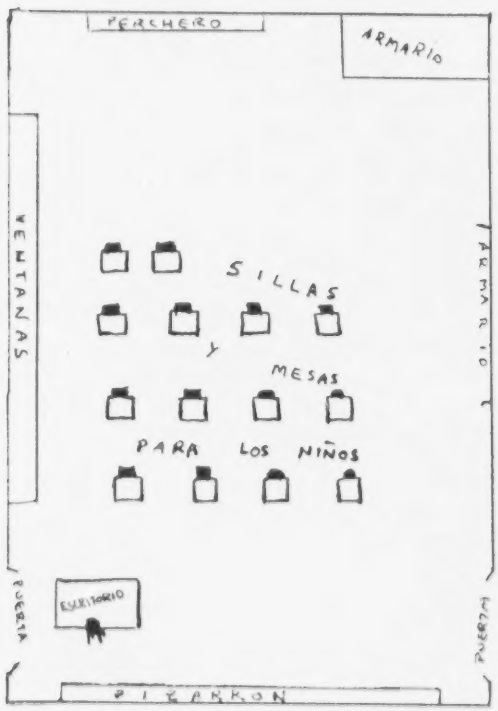



**Figura 1**
*Diseño del espacio áulico antes de nuestra propuesta.*

Si bien, son los niños quienes se alfabetizan (Dalton,1991b), la inserción del juego les permite adquirir nociones sobre los sistemas notacionales y su funcionalidad. Esta situación llevó al docente a plantear diferentes estrategias didácticas tales como:

a) ¿Dónde armar el supermercado?
b) ¿Cómo armarlo?
c) ¿Qué nombre darle?
d) ¿Qué necesitamos para fabricar billetes?
e) Realizar actividades de compra-venta

a) El grupo de niños propuso construir el supermercado en un rincón (la otra alternativa era en uno de los armarios).

b) Los niños confeccionan un listado de objetos, permitiéndoles cuantificar, reconocer números escritos, intercambiar ideas acerca de la escritura alfabética y el portador del texto que producían (**Tabla 1**).

**Tabla 1**

| | |
|---|---|
| 4 cajas | 5 sachets de leche |
| 9 bolsitas | 12 hojas |
| 8 latas | 1 cuaderno |
| 7 vasos | 5 lápices negros |
| 5 esponjas | 1 máquina de calcular |

El entusiasmo por convertir el aula en un supermercado hizo que este listado quede rebasado a docenas de cajas de galletitas, pastas dentales, de comida, latas de tomates, sachets de leche, envases de gaseosas, aguas minerales.

c) El supermercado tomó forma de tal manera que hubo que darle un nombre. Apareció **Disco**[2] porque "mi mamá compra ahí" (Sabrina, 6 años).

d) Se produjeron varias situaciones donde los niños desearon jugar a comprar y vender; hecho en el que se planteó no tener dinero para hacerlo. Entonces se confeccionaron los billetes discutiendo los materiales a utilizar en su fabricación (**Tabla 2**).

**Tabla 2**

**Listado de materiales para confeccionar billetes**

12 hojas
10 marcadores verdes o negros
14 tijeras
10 lápices

La estrategia: se dividió al grupo en los que querían comprar y los que querían trabajar en **Disco**. Un grupo fabricaría billetes y otros harían el inventario de mercadería disponible hasta ese momento en el supermercado. En el grupo que confeccionó los billetes[3] se produjo el siguiente diálogo:

| **Docente** | **Alumnos** |
|---|---|
| (Entrega moldes para fabricar los billetes) —¿Qué piensan hacer dentro de los billetes? | **Alejandra**: —Una cara. **Aldana**: —...Le vamos a poner cuanto vale. |
| —¿Cuánto vale? | **Aldana**: —¡Como ése! (señala a una compañera que tiene un billete de 500) |

—¿Cómo ése van a hacer los billetes?

**Varios**: —¡Sí!
**Sabrina**: —Un 5 y dos ceros.
**Alejandra**: —También hay de 100.
**Aldana**: —Yo hago de 1.

—¿Los de 1 se usan o no se usan?

**Varios**: (enfatizan) —No, no se usan.

—¿Cuáles se usan?

**Sabrina**: —Los de 1000.
**Alejandra**: —Los de 500, de 100.000, de 5000.

—¿Desde qué billete hasta qué billete piensan hacer?

**Sabrina**: —Desde 100 hasta... (duda)

—El 100 es el más chiquito y ¿saben escribir 100?

**Alejandra**: —Sí (enfatiza), un uno y dos ceros.

—¿Los billetes son del mismo color? ¿De colores distintos? ¿Qué opinan?

**Sabrina**: —¡De colores distintos!

—¿Cómo es eso?

**Sabrina**: —Los de 100 son rojos. (continúan intercambiando ideas).

Terminada la producción, ambos grupos intercambian comentarios sobre las experiencias realizadas. Los que hicieron el inventario leen lo que han escrito (**Ilustración 1**). Dicha producción es una notación que contiene los cardinales acompañados de letras especificando la naturaleza de los objetos de la colección (Sinclair, A.; 1987, 87).

Mauricio (6;8)

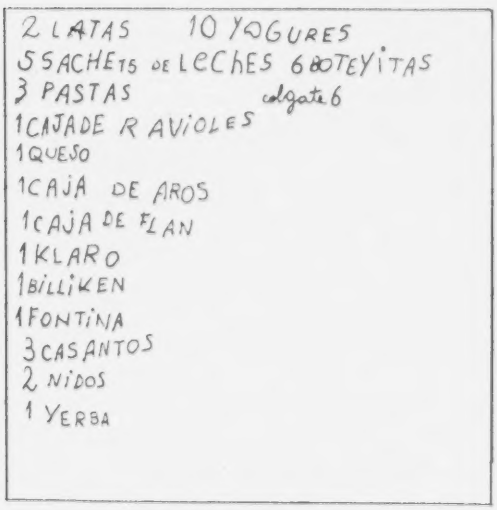



**Ilustración 1**
*Inventario con mercadería disponible en el supermercado.*

Algunos billetes... (**Ilustración 2**)

Sabrina (6;7)

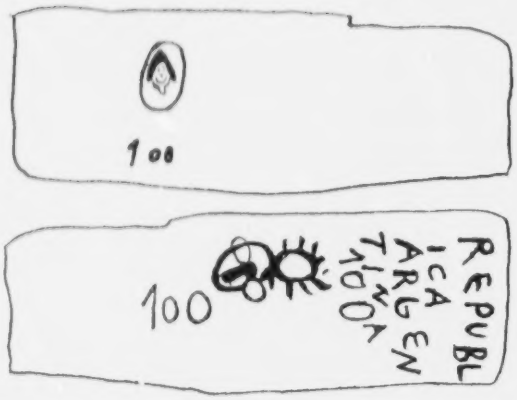


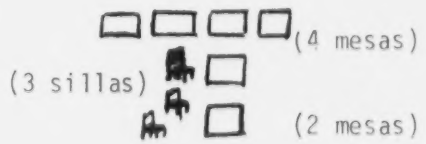

**Ilustración 2**
*Anverso y reverso de un billete.*

## Los cambios

*Anotación de un registro del docente*

"Pienso que en el caso del supermercado no sólo hay que tener en cuenta la intervención docente y mi posibilidad de rever el contrato didáctico sino que es interesante indagar qué variaciones se van produciendo en el supermercado. En la actualidad, es imposible contar cuántos productos en total conforman **Disco**; sí puede observarse qué cambios espaciales provocan su ampliación.

Hoy apareció de la siguiente forma:




...supongo que los chicos de la tarde habrán jugado".

Lo interesante en este sentido es ver cómo un centro de actividad lúdica amplía el efecto de intercambiar ideas y la posibilidad de adquirir nociones sobre los sistemas notacionales.

Esta ampliación revierte la concepción de "saber" no sólo desde el punto de vista cognitivo sino también espacial (**Figura 2**) y la apertura para decidir instalar nuevos centros y los efectos que provocarían...

## El maestro: investigador de su práctica

"...Si algo aprendí en la actualidad es que ya no puedo plantear situaciones didácticas si previamente no les pregunto a los chicos qué opinión les merece determinado fenómeno..."

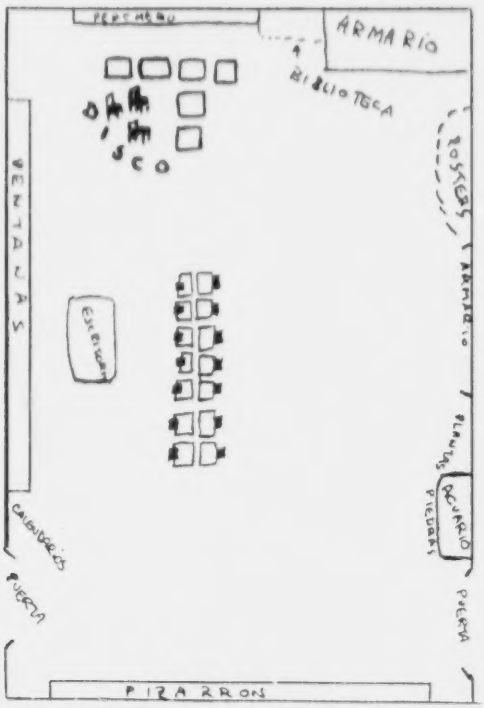



**Figura 2**
*Diseño del espacio áulico durante la propuesta.*

**—Extracto de un autorregistro**

A partir de la primacía del "paradigma ecológico", la didáctica ha revalorizado la indagación de los fenómenos que se realizan en el aula o "ámbito vivo"; lugar donde se puede profundizar cómo se enseña y cómo se realiza un tipo de aprendizaje: el denominado "operante" (Coll, 1990).

La posibilidad que le hemos encontrado a la investigación de nuestra práctica, es decir, articular práctica y teoría fue mediatizada por la situación de registrar clases y/o autorregistrarlas. Las ventajas encontradas son infinitas, entre las que destacamos:

—cómo intervienen los niños y el docente;
—cómo se intercambian ideas en la ejecución compartida de la tarea;
—cómo es vehiculizado el objeto a enseñar a través de la circulación de saberes;
—rever situaciones de enseñanza-aprendizaje puntualizando los aspectos favorables y los que pueden modificarse.

El maestro está inserto en el aula como un miembro más del grupo. Desde su rol de coordinador prevé, organiza, propone, articula ideas, saberes y conocimientos personales y ajenos con el propósito de beneficiar a sus alumnos en "tener ideas que a nadie se les ocurrió jamás" (Duckworth, 1987). Esta actitud implica un continuo replanteo del contrato didáctico (Chevallard, 1983); es decir, la reorganización del proceso enseñanza-aprendizaje en relación con el saber.

## A modo de cierre: La apertura hacia nuevos posibles

*"...continúo investigando, repensando, revisando..."*
**Carol Avery/Mary Olson**

La creación de centros donde se realizan actividades de lectoescritura y cálculo numérico mediatizadas por el juego permite la adquisición de sistemas notacionales vigentes. Cabe destacar que no sólo hemos promovido situaciones de lectoescritura sino que hemos incluido la numeración escrita por considerar que el niño indaga este sistema simbólico conjuntamente a la escritura alfabética. Creemos que el juego es factor de desarrollo de alfabetización y los lugares intencionalmente creados para tal propósito permiten cambios conceptuales en cuanto a lo que se escribe; es decir, elaborar ideas propias acerca de la lectoescritura.

Consideramos que los docentes deben poner en práctica estrategias que los convoquen no sólo a ellos mismos sino a los niños y a la comunidad escolar a intercambiar ideas sobre la lectura, la escritura y la aritmética a través de la creación de espacios físicos y la provisión de material para dichos lugares.

En nuestro caso, se produce la necesidad de indagar qué efectos provocaría la creación de lugares como "la cocina"; "el correo", etc.; investigación que nos llevará a ratificar lo expuesto en este trabajo como así también la posibilidad de reestructurarlo.

La reivindicación del aspecto lúdico no debe ser visto como recurso para aprender contenidos escolares sino como un factor más decisivo en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores (M.C.B.A. 1986, 1989). En este sentido, el maestro se convierte en "agente de cambio" que posibilita nuevos posibles...

¿Su intervención? No consideramos a "la intervención" como una generalidad sino por su complejidad...

Este es el desafío... construir un camino que no tiene retorno. Por suerte.

**Notas**

Agradezco a Rita Palacios y Rosa Ventrice la lectura y comentarios al manuscrito de este trabajo.

1. Escuela Municipal Mariscal Ramón Castilla.
2. Cadena de autoservicio comestible.
3. El signo monetario es el austral. Los billetes en circulación contienen los siguientes números escritos: 100 - 500 - 1000 - 5000 - 10000 - 50000 - 100000 - 500000.

## Referencias bibliográficas


Coll, C. (1990) **Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento**. España: Paidos/MEC. 1ra. ed.

Chevallard, I. (1983) **Remarques sur la notion de contrat didactique**. IREM, Marseille: Faculté des Sciences Sociales de Luminy.

Dalton, I. (1991a) El cambio conceptual con la escritura. Artículo presentado a **Lectura y Vida**. Buenos Aires.

Dalton, I. (1991b) ¿Pueden los niños tener otra escuela? —un problema con la alfabetización mediante. Trabajo presentado para **3er. Congreso Latinoamericano de Lectoescritura**. Buenos Aires.

Duckworth, E. (1987) **The having of wonderful ideas. And other essays of teaching and learning**. Columbia College.

Ferreiro, E. (1986) **Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso**. Buenos Aires: CEAL, 1988.

Ferreiro, E. (1987) **L'écriture avant la lettre**. En H. Sinclair (ed) **La production de notations chez la jeune enfant. Langage, nombre, rythmes et mélodies**. Paris: PUF.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI.

Goodman, Yetta (1991) El conocimiento del niño sobre las raíces de la alfabetización y sus implicancias para la escuela. **Lectura y Vida**. Año XII, **1**, 5-10.

Lombardi, G. y otros (1990) **Informe de avance I. Proyecto de contextualización del Diseño curricular 1986**. Dirección General Planeamiento. Secretaría de Educación, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, mimeo.

Mandel Morrow, L. y Rand, M. (1991) Promoting literacy during play by designing early childhood classroom environment. **The Reading Teacher**, Volume 44, **6**, 396-406.

M.C.B.A. (1986) **Diseño curricular de educación primaria común**. Buenos Aires: Secretaría de Educación.

M.C.B.A. (1989) **Diseño curricular para la educación inicial**. Buenos Aires: Secretaría de Educación.

Neuman, S. y Roskos, K. (1990) Play, print and purpose: Enriching play environments for literacy development. **The Reading Teacher**, Volume 44, **3**, 214-221.

Olson, M. (ed) (1990) **Opening the door to the classroom research**. Newark, Delaware: IRA.

Piaget, J. e Inhelder, B. (1969) **La psychologie de l'enfant**. Paris: PUF.

Sinclair, A.; Siegrist, F.y Mello, D. (1987) La notation numérique chez l'enfant. En H. Sinclair (ed). **La production de notations chez le jeune enfant. Langage, nombre, rythmes et mélodies**. Paris: PUF.

Sinclair, H. (1987) **La production de notations chez le jeune enfant. Langage, nombre, rythmes et mélodies**. Paris: PUF.

Teberosky, A. (1982) **Construcción de escrituras a través de la interacción grupal**. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio, **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México: Siglo XXI, 1987, 155-179.

Teberosky, A.y Cardoso, B. (1989) **Reflexoes sobre ensino da leitura e da escrita**. Sao Paulo: Trajetoira, UNICAMP.

Vigotsky, L.S. (1978) **Mind in society**. Harvard University Press.



## ASOCIACION INTERNACIONAL DE LECTURA

### Organismo consultor de Unesco

**Presidenta**
Judith N. Thelen
Frostburg State University, Frostburg, Maryland

**Presidenta electa**
Marie M. Clay
University of Auckland, Auckland, New Zealand

**Vicepresidenta**
Doris D. Roettger
Heartland Area Education Agency, Johnston, Iowa

**Director Ejecutivo**
Peter K. Mitchell Jr.

**Consejo Directivo**
**Mary D. Marockie**, Regional Education Service, Agency VI, Wheeling, West Virginia.
**Joy N. Monahan**, Orange County Public Schools, Orlando, Florida.
**Richard T. Vacca**, Kent State University, Kent, Ohio.
**Joan F. Curry**, San Diego State University, San Diego, California.
**John J. Pikulski**, University of Delaware, Newark, Delaware.
**Kathryn Ann Ranson**, Springfield Public Schools, Springfield, Illinois.
**Daniel R. Hittleman**, Queens College, CUNY, Flushing, New York,
**Pehr-olof Rönnholm**, Cygnaeus School, Turku, Finland.

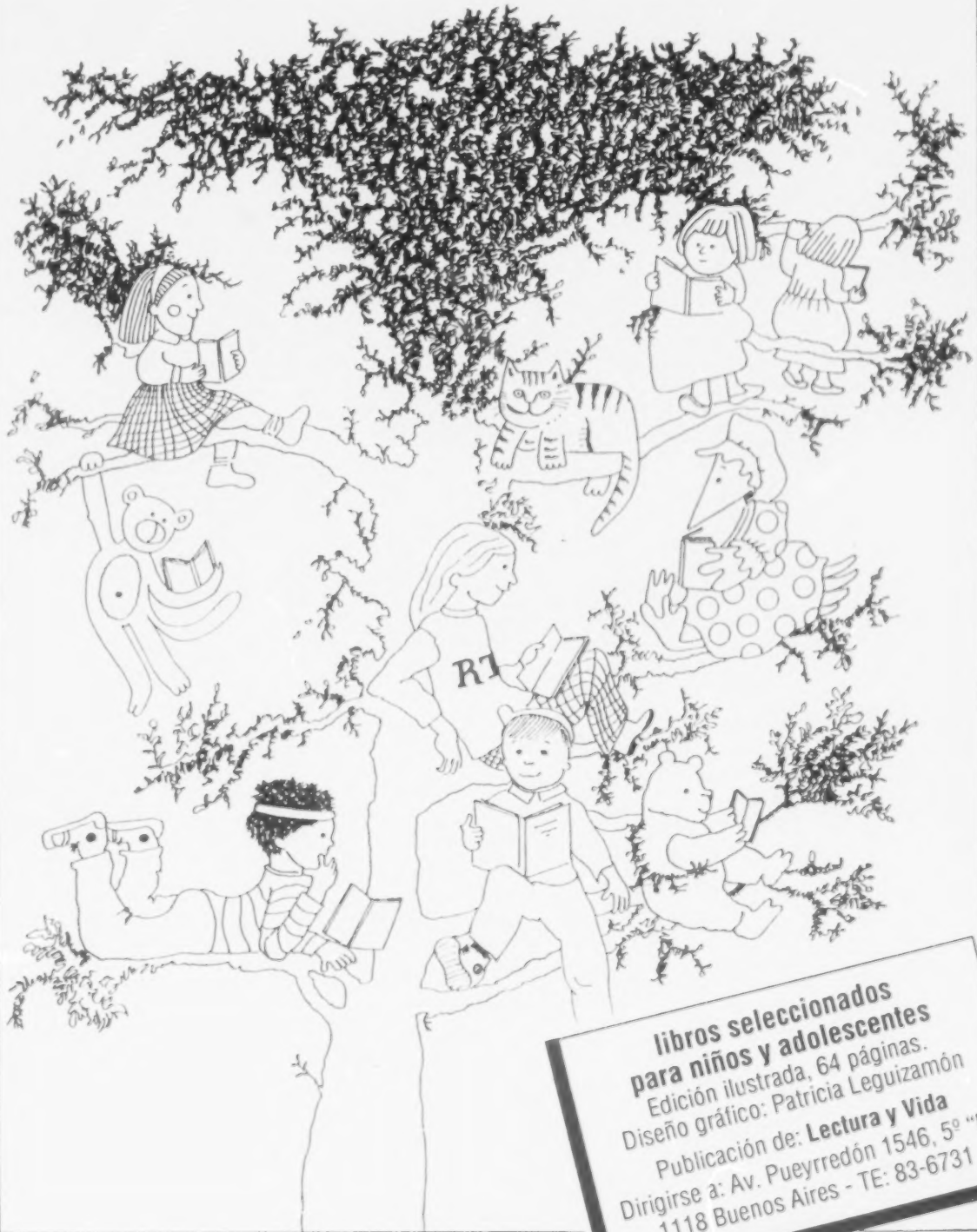




BEST COPY AVAILABLE

# PARA LEER CON PLACER

MARIA LUISA CRESTA DE LEGUIZAMON



**libros seleccionados**
**para niños y adolescentes**
Edición ilustrada, 64 páginas.
Diseño gráfico: Patricia Leguizamón
Publicación de: **Lectura y Vida**
Dirigirse a: Av. Pueyrredón 1546, 5º "B"
1118 Buenos Aires - TE: 83-6731

# lectura y vida

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA


**Suscripción individual, U$S 19.**

**Suscripción institucional, U$S 41.**

La afiliación anual a la Asociación Internacional de Lectura (incluye **Lectura y Vida**, **La lectura en el mundo actual**, material informativo, descuento en congresos y publicaciones).

Argentina: Cheque o giro en australes por el equivalente a U$S 19 ó 38 al cambio oficial, a: Casilla de Correo 124, Sucursal 13 (1413) Buenos Aires, Argentina.

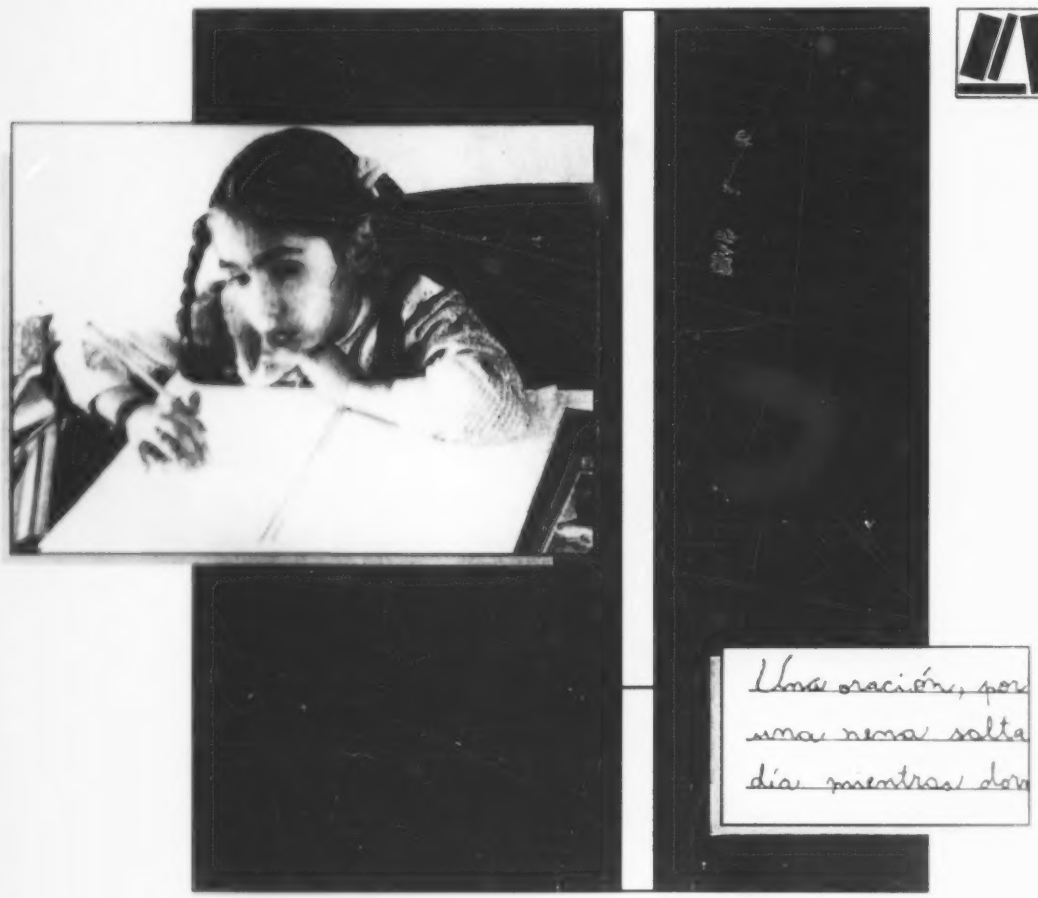
O en: Redacción de **Lectura y Vida**
Avda. Pueyrredón 1546 - 5° B
(1118) Buenos Aires, Argentina
Tel.: 83-6731
**Horario:** Lunes a viernes de 14 a 18 hs.

Cheque o giro en dólares sobre un banco de los Estados Unidos a la orden de la **Asociación Internacional de Lectura**, a: IRA PO Box 8139 Newark, Delaware 19714, U.S.A.

# lectura y vida

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA

AÑO 12 - Nº 4 DICIEMBRE 1991 ISSN 0325-8637 CODEN LVIDDG


**O**BSERVEMOS A CADA NIÑO EN EL AULA

**I**NTEGRACION DE DOS MODELOS DE LECTURA

**E**L CONCEPTO DE LECTURA EN NIÑOS DE ESCUELA PRIMARIA

**F**ORMAR NIÑOS LECTORES/PRODUCTORES DE TEXTOS

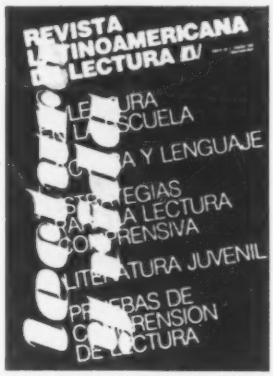
# Desde este lugar luchamos por el cambio.

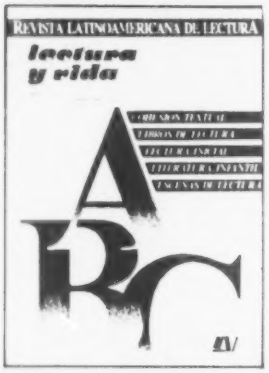
44 millones de analfabetos absolutos

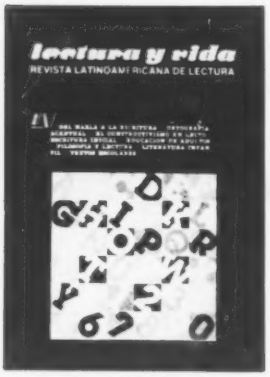
8,5 millones de niños en edad escolar que no tienen acceso a la escuela

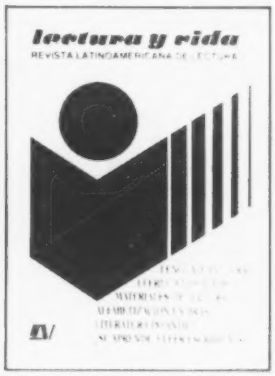
Centenares de miles de niños que desertan, que repiten y que son expulsados por la escuela

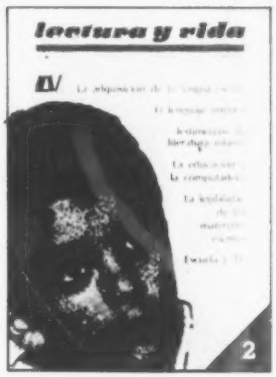
**Por eso,desde este lugar luchamos por el cambio.**





ira

BEST COPY AVAILABLE

# MAYO
# 3 al 7

# 37° CONVENCION ANUAL
## DE LA ASOCIACION INTERNACIONAL DE LECTURA

**ORLANDO - Florida**
**ESTADOS UNIDOS**
**3 al 7 de mayo de 1992**

ira

**800 Barksdale Road,**
**P.O. Box 8139**
**Newark - Delaware 19714**
**USA**

**Revista Latinoamericana de Lectura**
**Año XII - Número 4 - Diciembre 1991**

Publicación trimestral de la
**Asociación Internacional de Lectura (IRA)**
P.O.Box 8139 - Newark, Delaware 19714
Estados Unidos

**Directora**
María Elena Rodríguez

**Consejo Editorial Consultivo**
María Elvira de Alonso (Colombia)
Laura C.A. de Athayde Sandroni (Brasil)
Berta P. de Braslavsky (Argentina)
Mabel Condemarín Grimberg (Chile)
Alan N. Crawford (Estados Unidos)
Adolfo Elizaincín (Uruguay)
Emilia Ferreiro (México)
Kenneth Goodman (Estados Unidos)
Nelson Rodríguez Trujillo (Venezuela)
Ana Teberosky (España)

**Diseño de tapa**
**Diagramación**
Patricia Leguizamón

**Composición y armado**
Fototipia Linfoseter S.A.

**Imprenta**
GSP Gráfica Super Press S.A.

**Redacción**
Avda. Pueyrredón 1546 - 5° - B
(1118) Buenos Aires - Argentina
Tel. 83-6731

**Dirección Postal**
Casilla de Correo 124, Sucursal 13
(1413) Buenos Aires, Argentina

**Costo de la suscripción anual**
(equivale a la afiliación a la
Asociación Internacional de Lectura)

**América Latina, Africa y Asia (excepto Japón)**
Socio individual: u$s 19
Socio institucional: u$s 41
**Resto del mundo: u$s 38**

**Aparece en marzo, junio, setiembre y diciembre**

Registro de la Propiedad Intelectual N° 38.409

Los artículos y fotografías no pueden reproducirse total o parcialmente sin la autorización escrita de LECTURA Y VIDA, Revista Latinoamericana de Lectura.
Los artículos firmados no expresan necesariamente la opinión de la Asociación Internacional de Lectura o de la Redacción de la revista.

LECTURA Y VIDA es un foro abierto para el intercambio de información sobre teoría, investigación y práctica de la lectura y escritura.

ISSN 0325-8637
CODEN LVIDDG

# SUMARIO

Nota de la Dirección

Observar a cada alumno en el aula: ¿cómo hacerlo? ¿por qué hacerlo?

Integración de dos modelos en el desarrollo del lenguaje oral y escrito

Formar niños lectores/productores de textos Propuesta de una problemática didáctica integrada

El análisis de datos textuales en la investigación educativa: Una experiencia sobre la opinión que tienen los alumnos de educación primaria referida al concepto de lectura.

Libros y revistas

Informaciones

# LECTURA Y VIDA


4

**Marie Clay (Nueva Zelanda)**

Tareas de observación orientadas a registrar los procesos de aprendizaje de cada niño en particular 5

**Mabel Condemarin (Chile)**

Estrategias de lectura y escritura derivadas de modelos holísticos y de destrezas 15

**Josette Jolibert (Francia)**

Propuesta didáctica integrada, globalizante, que abarca el aprender a leer y el aprender a producir textos en la educación preescolar y primaria. 23

**Núria Rajadell i Puiggrós (España)**

Estudio de los contenidos textuales de las respuestas emitidas por alumnos de escuela primaria en relación con el concepto que tienen de lectura. 31

42

44

**Indice Año 12 - 1991**
**1. Indice de títulos / 2. Indice de autores** 47

*Como ya ha venido sucediendo durante los años anteriores, la preparación del número de diciembre de LECTURA Y VIDA nos lleva a hacer un balance de lo realizado durante el año, con un alto contenido de autocrítica, para determinar lo positivo y lo negativo de nuestro trabajo anual.*

*Esta vez pusimos todos nuestros esfuerzos y nuestras energías en la realización del* ***Tercer Congreso Latinoamericano de Lecto-escritura****, que más allá de los inevitables errores de organización, consideramos que permitió la continuidad de un diálogo entre los distintos profesionales vinculados con la enseñanza y la promoción de la lectura, cuyos alcances podremos evaluar en un eventual Cuarto Congreso.*

*Reunimos 1132 educadores provenientes de 16 países que durante cuatro días participaron activamente en 40 sesiones de trabajo, en las cuales tuvieron oportunidad de escuchar y debatir temas tratados en ocho conferencias centrales, seis mesas redondas y 76 comunicaciones libres.*

*Se presentaron numerosas investigaciones de aula insertas en distintos marcos teóricos (p.e.lenguaje integral, experiencias con el lenguaje, psicogénesis, psicosociolingüística, lingüística del discurso), se sometieron a discusión interesantes alternativas para la formación y la capacitación de docentes en el área de la lectura y escritura, que se están llevando a cabo en distintos países de América Latina con la intervención de ministerios, universidades públicas y privadas y diversas instituciones culturales y se difundieron acciones sistemáticas de promoción puestas en marcha por organismos internacionales y nacionales.*

*Es necesario enfatizar una constante de estos congresos: los participantes están altamente movilizados por la temática, debaten críticamente cada una de las propuestas presentadas, y luego trabajan en la implementación de estas propuestas en sus distintos contextos de actuación. Durante el Segundo Congreso realizado en 1989 uno de los teorías presentadas fue p.e.la del lenguaje integral, en este Tercer Congreso, numerosas experiencias debatidas tuvieron como marco esa teoría, lo cual demuestra, más allá de toda discusión sobre sus logros y sus falencias, que existe un compromiso real de los asistentes en cuanto a adquirir protagonismo en los procesos de cambio y estos congresos, sin lugar a dudas, persiguen como objetivo abrir caminos para la transformación de las condiciones de enseñanza y promoción con el fin de lograr mejores resultados de los que hemos venido obteniendo hasta ahora.*

*Este número de LECTURA Y VIDA recoge las conferencias de Marie Clay (Nueva Zelanda), Mabel Condemarín (Chile) y Josette Jolibert (Francia), así como las palabras que pronunciara Peter Mitchell, ex Director Ejecutivo de la Asociación Internacional de Lectura durante la sesión de cierre del Congreso.*

*Con 1991 finaliza el 12° año de LECTURA Y VIDA, que pese a todos los tropiezos, a todos los obstáculos, continúa intentando divulgar aquello que pensamos que es de relevancia para formar lectores críticos y creativos.*

LA DIRECCION

# OBSERVAR A CADA ALUMNO EN EL AULA

## ¿COMO HACERLO?
## ¿POR QUE HACERLO?

MARIE CLAY

*Doctora en Psicología del Desarrollo de la Universidad de Auckland, Nueva Zelanda. Especialista en lectura e investigadora de los procesos de aprendizaje de los niños. Profesora visitante de la Universidad de Ohio, Estados Unidos y de la Universidad de Londres, Inglaterra. Habiendo sido elegida presidenta de la Asociación Internacional de Lectura asumirá su cargo en mayo de 1992.*

Primero, les quiero pedir perdón por no hablar en castellano, me encantaría poderles hablar en el idioma de este hermoso país anfitrión. (Lamento asimismo que muy pocos van a poder ver la pantalla, pero espero que los que la pueden ver la aprovechen.)

Quiero mostrarles de donde vengo. Vengo de acá, éste es mi mapa, éste es mi país *(lo señala)*, el hogar de los Old Blacks. He sido maestra de niños pequeños y profesora de educación especial, psicopedagoga y profesora de psicopedagogos; he hecho investigaciones sobre psicología del desarrollo observando de qué forma los niños cambian a medida que crecen, cómo cambian con el transcurso del tiempo; he estudiado no sólo a los niños que obtienen importantes logros en sus aprendizajes sino también a aquellos a quienes les cuesta mucho aprender.

Mi trabajo ha tenido como resultado algunas evaluaciones sistemáticas de las observaciones

que han sido utilizadas en Nueva Zelanda, Estados Unidos y otros países y que se han publicado en diferentes bibliografías. Con estas evaluaciones las maestras pueden observar el lenguaje oral, el conocimiento de las letras, el vocabulario de lectura (las palabras que se saben en la lectura), el vocabulario escrito (las palabras que se conocen en la escritura), conceptos sobre la palabra impresa, sonidos de las palabras que se desean escribir y la relación entre estos sonidos y las letras.

También me interesa otro tipo de observaciones sistemáticas, p.e., sobre cómo los niños relatan cuentos y cómo se desenvuelven en una escritura más avanzada de cuentos, pero no he elaborado tareas que me permitan observar estas actividades.

Mi teoría acerca de la iniciación de la lectura y la escritura se fundamenta en el hecho de que los niños tienen que construir un nuevo conocimiento sobre la base de lo que ya saben y que están extendiendo sus conocimientos previos en diferentes direcciones al mismo tiempo. El aprendizaje no ocurre de una forma ordenada y tampoco es lo mismo para todos los niños. Cada alumno comienza con lo que ya sabe y usa estos conocimientos previos como base de lo que aprenderá después.

La mayoría de las evaluaciones se dirigen hacia el resultado de la enseñanza, es decir, después de la instrucción evaluamos sus resultados, controlamos el rendimiento nacional, evaluamos la efectividad de las escuelas, de los maestros, evaluamos los logros de la educación primaria, de la educación secundaria.

Cuando los estudiantes rinden los exámenes, la instrucción ya ha terminado, entonces es demasiado tarde para cambiar el destino de estos alumnos teniendo en cuenta los resultados obtenidos en las pruebas. Hemos perdido la oportunidad.

Para evaluar los rendimientos educativos alcanzados en el nivel nacional, estadual o de distrito podemos utilizar métodos de muestreo en la misma forma en que se hacen las encuestas de opinión pública, sin necesidad de evaluar a todos los alumnos para saber si el sistema escolar está produciendo resultados satisfactorios. En todo caso, estas mediciones pueden informar mejor si se las aplica desde los nueve años en adelante.

Tales evaluaciones nos dicen donde están los niveles de logro en el sistema educativo, pero no nos explican cómo se alcanzaron esos niveles, no sabemos cómo se lograron los rendimientos altos ni porque hubo bajos niveles de rendimiento. Solamente podemos adivinar cómo cambiar la enseñanza, cómo cambiar nuestras políticas; solamente podemos adivinar cuáles son los factores que produjeron esos puntajes.

## La evaluación de habilidades

La teoría de la medición nos ha permitido evaluar las distintas habilidades de nuestros alumnos, p.e., inteligencia, capacidades del lenguaje, percepción auditiva y visual y otras destrezas. Pensábamos que esto nos permitía predecir de qué forma un estudiante en particular, podría aprender dentro de nuestros programas. Las pruebas, habitualmente, se toman antes de que los chicos comiencen su instrucción para poder agruparlos de acuerdo con las predicciones de dichas pruebas. Aunque tomamos los exámenes a cada uno de los alumnos, en forma individual, sin embargo les damos un puntaje de acuerdo con lo que nosotros sabemos que pasa dentro de los grupos de niños. Hacemos las predicciones para cada alumno pero a partir de los datos del grupo y de los puntajes promedio obtenidos por niños de la misma edad. Estas predicciones habitualmente no son las correctas para cada sujeto.

El problema es que cuando nuestras predicciones están equivocadas, perdemos la oportunidad de conocer a nuestros alumnos, los retenemos para que repitan el grado o les damos un tipo de programa totalmente simple pese a que somos conscientes de que esas evaluaciones no son los instrumentos adecuados para predecir lo que cada alumno habrá de aprender.

Los maestros utilizan los puntajes de exámenes y los puntajes de habilidades para determinar lo que un niño puede o no puede aprender, aunque deberían desconfiar de las predicciones hechas a partir de los resultados de las pruebas a las cuales nos venimos refiriendo, porque tienen un error de medición inherente. Si le damos a cada alumno en particular una mayor oportunidad de aprender comprobaremos que muchas veces las expectativas que tenemos a partir de las pruebas están equivocadas. Los maestros siempre tienen que dejar un espacio libre para sorprenderse con sus alumnos. Al final de mi carrera, soy una señora que se sorprende muy fácilmente. Sé que cada alumno puede hacer cosas sorprendentes. Debemos mantener una mente abierta para lo que es posible que un niño pueda lograr.

## Observaciones que pueden orientar nuestra enseñanza

La enseñanza efectiva requiere un tercer tipo de evaluación diseñado para registrar cómo un niño trabaja en tareas determinadas, la cual nos informa acerca de nuestra enseñanza a medida que ésta tiene lugar. Voy a usar una metáfora del rugby que todos los neocelandeses y argentinos entienden: no se va a mejorar la forma en que el equipo de rugby juega mirando sólo el marcador. El entrenador debe analizar detenidamente cómo se está desenvolviendo el equipo para ayudar a los jugadores a cambiar los movimientos o las estrategias con miras a obtener mejores resultados. Usemos otra metáfora: el agricultor no va a engordar ni los cerdos ni las ovejas simplemente por pesarlos.

Cuando la maestra observa cómo cada niño en particular va resolviendo los problemas, esto marca una diferencia respecto de que es lo que está pasando en el aula, lo cual es particularmente útil en tres tipos de situaciones:
— con niños hasta los ocho años;
— en la introducción de nuevas áreas del aprendizaje; y
— cuando la actividad que se aprende es compleja.

Estas tres situaciones se dan en el aprendizaje de la lecto-escritura.

Los maestros pueden observar cómo sus alumnos construyen sus respuestas, cómo cada niño va cambiando con el tiempo y cómo los niños optan por diferentes vías de aprendizaje que los llevan al mismo resultado satisfactorio. Los maestros son como artesanos que controlan el modo en que sus productos están tomando forma. Pensemos en un pintor o en un artesano que adapta la luz, la sombra, el color, la forma y la textura de un producto que está elaborando. O pensemos en el violinista de una orquesta que al darse cuenta de que una de las cuerdas está desafinada, aprovecha una pausa en la actuación para tensarla y evitar así el desastre. No espera a que un crítico haga un mal comentario al día siguiente en el diario de la mañana diciendo que un violín estaba desafinando. Los artesanos capacitados afinan y adaptan las construcciones y la actuación; los maestros deben trabajar de la misma forma.

Los maestros experimentados cambian su enseñanza teniendo en cuenta sus propias observaciones acerca de lo que realiza cada alumno. Los maestros sin demasiada experiencia no lo pueden hacer muy bien.

Pero los maestros tienen expectativas que les indican lo que deberían estar viendo. Lo que ustedes como maestros saben sobre la lectura y la escritura va a determinar lo que ustedes observarán en el desarrollo de la alfabetización de sus alumnos. Si ustedes no leen literatura infantil, no van a saber lo que significa que un niño elija un libro en particular ni tampoco van a poder establecer conexiones entre un libro y otro. Si ustedes mismos no escriben, no entenderán demasiado las dificultades que enfrentan los niños al tratar de escribir.

Deberán elegir un buen programa para sus alumnos, pero también, deberán adaptar la enseñanza de ese programa a las necesidades de cada alumno.

Un maestro que observa deberá responder de forma muy sensible a aquel paso nuevo que dé todo niño en un territorio desconocido. ¿Cómo puede hacerlo?

— Puede familiarse con lo que el niño ya sabe;
— puede observar detenidamente cómo el alumno lee y escribe, cómo construye sus respuestas, cómo cambia en un período determinado, y de qué forma los alumnos pueden tomar diferentes vías para un mismo resultado.

Este conocimiento le permite al maestro guiar el aprendizaje de la lecto-escritura de cada alumno en particular.

**Solamente los individuos aprenden**. Los grupos no aprenden, ni tampoco sacan puntajes en pruebas estandarizadas: solamente los individuos responden las preguntas de las pruebas. Cuando uno maneja promedios, solamente tiene aproximaciones. Un promedio no nos da un buen sustento para poder pensar en el aprendizaje individual, por lo tanto debemos observar a cada alumno para ver cómo construye sus repuestas.

**El aprendizaje es complejo**. Siempre hay **un** alumno para **una** tarea compleja. Siempre hay **un** pequeño cerebro, allí, tratando de desenmarañar las distintas facetas de una tarea muy compleja. Aprender a leer y escribir es una tarea muy compleja dentro de la cabeza de nuestros niños. La pregunta importante será siempre: ¿De qué forma este lector o escritor en particular podrá integrar todo este conocimiento en un conjunto coherente? Existen solamente alumnos individuales que integran esta tarea compleja en un todo y los maestros deben ayudar a cada uno de sus alumnos a tener éxito realmente en esta actividad tan difícil.

**Cuándo enseñar algo nuevo.** Los niños, a veces, pierden mucho tiempo cuando aprenden algo porque siguen procedimientos muy pobres y, a menudo, nosotros no nos damos cuenta. Cuando miramos de cerca qué entiende un alumno que está empezando, muchas veces nos alarmamos porque vemos que está muy confundido respecto de la tarea misma y que no sabe a ciencia cierta qué queremos que logre. Las buenas observaciones muchas veces nos conmocionan, pero nos orientan a enseñar racionalmente.

Un programa de enseñanza se puede organizar de manera tal que el maestro pueda
— observar cómo los niños están trabajando y aprendiendo,
— efectuar y guardar registros,
— monitorear a aquellos niños que son competentes y darles mayor independencia,
— controlar a los niños menos competentes con más frecuencia y más de cerca.

## Características de las tareas de observación

1. Todas las tareas de observación que analizaré se desarrollaron en estudios de investigación. Las denomino **tareas de observación**, pero tienen la calidad de ser instrumentos cabales de evaluación.

2. Estas tareas de observación se pueden justificar a partir de distintas teorías, y no sólo mediante las teorías de la medición, pues toman en consideración teorías correspondientes a la psicología del aprendizaje, a la psicología del desarrollo, a los estudios de las diferencias individuales, y teorías acerca de los factores sociales y de la influencia del contexto sobre el aprendizaje.

3. Las tareas de observación no están diseñadas para producir muestras de trabajos que se incluyen en las carpetas de presentación a los padres, sino para que el maestro tome conciencia de cómo sus niños trabajan en tareas de aprendizaje en el aula.



3138

4. Las tareas de observación no simplifican el desafío del aprendizaje, sino que están diseñadas para permitir que los chicos trabajen con las complejidades del lenguaje escrito.

5. No miden las habilidades generales de los niños ni buscan los resultados de un programa en particular. Dicen a los maestros algo acerca de cómo el alumno busca información (quizá nosotros podríamos decir "cómo el niño busca ayuda") en los textos escritos y cómo maneja esa información.

## El valor de la observación

La ciencia se basa en observaciones sistemáticas bajo condiciones conocidas. Los físicos, los químicos, los botánicos, los zoólogos, psicólogos, sociólogos, lingüistas y antropólogos culturales, todos, utilizan la observación para recabar datos. Una de las cosas que tenemos que saber es qué es lo que está pasando dentro de ese niño y en ese entorno del aula. Por supuesto, tenemos que buscar explicaciones respecto de qué causa qué, o qué condiciones implican diferencias; pero, en las áreas complejas, un aporte básico para la efectividad de la enseñanza será saber qué es lo que está pasando.

En la **psicología del desarrollo**, los niños más pequeños siempre se estudiaron mediante la observación directa. Los estudios sobre cómo los niños empiezan a hablar, han sido sumamente interesantes, al igual que los estudios respecto de los niños más pequeños y el aprendizaje de la escritura. Pero, el maestro debe ir más allá de esas meras reacciones de: ¡Oh! ¡Ah! ¡Cómo me sorprendo! ¡Ay, qué lindo!. Los maestros deben tratar de entender lo que el niño comprende.

En mi investigación he deseado observar a los niños en particular en el proceso de alfabetización, en el aprendizaje tanto de la lectura como de la escritura. He diseñado instrumentos para captar los progresos que hacían en forma sistemática.

## Vocabulario escrito

En un estudio de investigación realizado durante un año entero, observé la escritura de 100 niños una vez por semana. Muchas veces los niños me sorprendían. Algo que observé fue que los niños más competentes hacían listas muy interesantes de las palabras que sabían. A partir de esta observación elaboramos un instrumento para utilizar en los dos primeros años de la escuela que reúne todas las propiedades de una buena prueba.

La tarea del vocabulario escrito es como una pantalla sobre la cual el niño puede proyectar todo lo que sabe, todo lo que ha aprendido en sus diversos mundos. El niño muestra su propio universo de conocimiento, lo cual es muy útil al comienzo de la instrucción porque el tipo de muestreo que se usa en las pruebas estándar no es aplicable. Aun un niño muy chiquito puede responder al pedido: "Escribí todas las palabras que sepas".

Dispongan de diez minutos, díganle a cada niño en particular: "escribí todas las palabras que sepas" y quizás, ayúdenlo sugeriéndole palabras que ustedes piensan que puede escribir, pero ¡cuidado!, no debemos interferir en su proceso de pensamiento ni en la búsqueda de sus propios repertorios.

Los niños más chicos, escriben correctamente de 0 a 40 en diez minutos, p.e. Carlos escribió 4 palabras y otro niño, 20. Este registro es confiable, se correlaciona muy bien con otras mediciones del alfabetismo y cambia con el tiempo a medida que el niño aprende nuevas palabras y nuevos mensajes. Cuando el niño ya puede escribir más de 40 palabras, el valor de la prueba tiende a disminuir. Entonces allí, el maestro, puede optar por una tarea de evaluación más tradicional de la ortografía.

(P.e. en agosto un chico pudo escribir 5 palabras y en diciembre llegó a 33. Ahí está el cambio. La maestra de otro niño no sabía ni siquiera que él pudiera escribir palabras, y sin embargo, ese niño escribió, en 10 minutos, 87 palabras.)

Como sucede con muchas tareas de observación, ésta es muy útil sólo por un lapso breve, ya que nos informa de qué manera y con qué velocidad un niño puede mostrar su control sobre un vocabulario básico de escritura. Pero debemos encontrar nuevas tareas a medida que los niños avanzan hacia nuevos desafíos.

Esta es una observación que **un maestro puede hacer en cualquier lugar, en cualquier momento y sin equipo**. Sólo necesita conocer algunas reglas para hacer la observación en forma sistemática y darle un puntaje estándar.

## Los miscues

El maestro también puede obtener información importante de las respuestas equivocadas, de los **miscues** o desaciertos. Si el niño escribe o lee mitad mal, mitad bien, hay menos que enseñar. El maestro sólo tiene que pensar: "¿qué tengo que hacer para que la respuesta que estaba mitad bien sea totalmente correcta?". Por supuesto, administrar pruebas individualmente es una tarea que consume muchísimo tiempo, pero, es fundamental hacerlo con aquellos alumnos de menor rendimiento.

## La observación del aprendizaje

Los educadores han elaborado y aplicado una gran cantidad de pruebas sistemáticas, pero, sin embargo, han hecho una relativamente pobre sistematización de la observación del aprendizaje. Necesitan, pues, prestar mayor atención a la observación sistemática de los alumnos, fundamentalmente, a aquellos que están obteniendo puntajes bajos.

Las observaciones sistemáticas presentan cinco características:

1. Una tarea estándar.
2. Una administración estándar.
3. Confiabilidad. Debemos poder confiar en nuestras observaciones y además poder comparar dos observaciones.
4. Tareas del mundo real. La tarea debe correspon-

der al mundo real para poder predecir los logros en otras tareas del mundo real.
5. Tarea integrada. Debemos poder integrar la tarea en una totalidad y así ver cómo soluciona el alumno los detalles teniendo en cuenta esa totalidad.

Voy a tratar de demostrarles las características de una buena observación a partir de una de las tareas que propongo que se llama **Conceptos sobre la palabra impresa**.

**Tarea estándar** y **administración estándar**. Empleamos un pequeño librito como libro de lectura. En él hay cosas cambiadas, dadas vueltas, invertidas. Leemos este libro al alumno pero pidiéndole que nos ayude: "¿Por dónde empiezo?" "¿Para dónde voy?" "¿Qué estará mal en esta hoja?.

**Confiabilidad**. Precisamos una prueba estándar, porque de lo contrario, estaríamos evaluando con un pedazo de elástico en lugar de trabajar con un instrumento que se comporta igual en cada ocasión. Para poder comparar un alumno consigo mismo en dos ocasiones, necesitamos de una tarea que se administre y se evalúe en una forma estándar. Esto nos garantiza la confiabilidad de las comparaciones.

Aunque no todas las observaciones se hagan sobre tareas estándar, son importantes estas tareas p.e. si queremos demostrar cómo cambia un alumno en el tiempo. Nos debe importar la confiabilidad de nuestras evaluaciones porque no podemos cambiar o alterar nuestra enseñanza, o decidir acerca de los logros de un alumno sobre la base de un juicio equivocado. P.e., si decidimos que Juan y no María van a pasar de grado, debemos confiar en los datos sobre los que nos estamos basando.

Debemos observar, tomar una decisión tentativa, observar de nuevo y construir con tiempo y con cuidado nuestra evidencia.

Esta actividad, **Conceptos sobre la tarea impresa**, fue diseñada para observar lo que el niño aprende en los libros y cómo trabaja. Fue utilizada 20 años antes de que la palabra **auténtico** apareciera en los escritos sobre la evaluación.

Escuchar los **sonidos de las palabras** que se desean escribir es una tarea auténtica. Los que ingresan a la escuela hablan un idioma pero necesitan aprender de qué forma el conocimiento del lenguaje que ellos ya tienen los ayudará a leer y escribir.

El aprender a trabajar con los fonemas del lenguaje es una de las muchísimas cosas que los niños que quieren aprender a leer y escribir necesitan saber.

Las investigaciones más recientes han establecido que tenemos que prestar mayor atención a tres aspectos de los sonidos de la palabra impresa:

1. Los niños deben aprender a escuchar los sonidos ocultos en las palabras.

2. Los niños deben aprender a discriminar visualmente todos los símbolos que se usan en la palabra impresa.

3. Los niños deben aprender a establecer relaciones entre ellos y entre los sonidos y las letras.

Los chicos comienzan a manejar estas relaciones a partir de unas pocas cosas que han aprendido, y lo hacen mucho antes de haber aprendido todas las letras y todos los sonidos. De manera tal que mientras algunos maestros están enseñando de forma muy tediosa la relación letra-sonido, los alumnos ya están leyendo párrafos mucho más amplios de información porque para ellos es más fácil y muchas veces más efectivo darle un sentido vago a un trozo más grande y así lo hacen sin esperar que el maestro termine con todas sus lecciones sobre letras y sonidos.

En esta área contamos con un instrumento muy útil de observación. El maestro le dicta al chico una oración y le pide que escriba lo que escucha. El niño sabe escribir algunos de los sonidos que escucha en las palabras que se le dictan. P.e. unos pueden escribir 15 ó 20, otros pueden escribir todos. Algunos escribirán 15 en marzo y todos en junio o julio. Cuando el maestro hace una primera observación, el niño sólo puede registrar unos pocos sonidos, ¿qué cambia con el tiempo?, el niño va discriminando más y más sonidos y los va representando con la ortografía adecuada. En esta tarea de observación, el maestro registra los cambios que se van produciendo en cada niño en diferentes formas y momentos y así va detectando las dificultades y conociendo quiénes requieren más de su apoyo e intervención. (Creo que el aprendizaje de los sonidos es más fácil en castellano que en inglés.)

La pregunta que siempre se hace el maestro es ésta: ¿Mis alumnos están aprendiendo? La tarea propuesta es simple, válida, confiable y auténtica para conocer los logros, las dificultades y las confusiones de los alumnos evaluados individualmente y permite tener un registro de los cambios que han experimentado con el paso del tiempo.

## Trabajemos con tareas integrales, prestando atención momentánea al detalle.

Los adultos trabajan en tareas complejas cuando aprenden, y solamente le prestan una atención momentánea al detalle. Esto también vale para los niños. Pero es un hecho muy simple que se pasa por alto en muchas de las prácticas de enseñanza. Todos los alumnos están realizando tareas complejas cuando trabajan con lenguaje oral o escrito. La atención de ellos oscila desde mensajes globales a los pequeños detalles para volver luego al mensaje integral.





BEST COPY AVAILABLE

Podemos observar esto si prestamos atención a los pequeños mientras leen libritos muy breves. A mí, particularmente, me interesa ver cómo los niños trabajan con textos continuos, en lectura o escritura. ¿Cómo logran utilizar lo que saben al leer textos continuos? ¿Cómo logran reunir, en una simple tarea, diversos tipos de conocimientos?

Las observaciones sobre las lecturas de textos que usé en mi investigación son utilizadas, ahora, por todos los maestros de Nueva Zelanda pues permiten una observación sistemática.

El niño lee un pequeño libro de cuentos o una historia breve y el maestro registra exactamente lo que dice y lo que hace. Y éste es el protocolo que uso.

— Un buen rendimiento es muy fácil de registrar.
— Cuando el desempeño es menor existen oportunidades para registrar lo que el niño hace en forma correcta y aquello en lo cual comete errores.
— Se puede observar cómo el niño controla y corrige su propio conocimiento.
— Se puede observar cómo se aproxima a las cosas nuevas y cómo aprende al hacerlo.

Los lectores frecuentemente corrigen errores sin que nadie los ayude. Al observar estas correcciones nos preguntamos: ¿cómo puede ser? ¿por qué lo hace el niño? Podríamos responder: es algo que guarda en la memoria; pero, al analizar el error cometido y la autocorrección, podemos discriminar a cuáles cosas impresas el niño estaba prestando atención y a cuáles no. ¿Será el mensaje del texto o la estructura de la oración o quizás las claves visuales de las letras? Lo sabremos a partir de las respuestas de los niños.

Un maestro se puede sentar al lado del niño y empezar a escribir en un papel el protocolo de lo que el niño hace y dice. Tiene que colocar una marca en cada respuesta correcta y registrar los errores y las autocorrecciones. Ello le permite conocer cómo el niño se desenvuelve al trabajar con las palabras de un texto, y cuáles son las potencialidades que él aporta al texto. A partir de esto podrá decidir fácilmente de qué manera tiene que ayudar al niño en su próximo texto.

Así, aunque los niños están trabajando en tareas integradas, están aprendiendo además el detalle de la letra impresa dentro de ese todo, cuando y como lo necesitan.

Los maestros pueden aprovechar estos registros de la lectura de textos para muchos propósitos.

— Estos protocolos pueden archivarse para conocer los distintos grados de dificultad observados.

— Estos protocolos exhiben comportamientos que se pueden reconsiderar más tarde. Pueden mostrar lo que un alumno necesitará para aprender en un futuro próximo.

— Los registros se pueden cuantificar y también se puede graficar el progreso para demostrar el nivel y la calidad de la lectura.

— Estos protocolos permiten detectar las oportunidades para conocer las confusiones y dificultades de los alumnos a fin de proporcionarles más apoyo y más recursos.

— A partir de los registros de maestros bien capacitados los niños podrán ser evaluados con exactitud respecto de su nivel de aprendizaje y estos rangos se correlacionarán muy bien con las evaluaciones de lectura en los primeros dos a tres años de escolaridad.

El análisis de **miscues** o de desaciertos sobre el cual Ken y Yetta Goodman y otros, han escrito, son parecidos a nuestros protocolos. Los dos procedimientos se desarrollaron en forma independiente, pero casi al mismo tiempo.

Hay, sin embargo, muchas diferencias entre ellos; pero, voy a mencionar solo dos:

— Nuestros protocolos son simples, de manera tal que una maestra plenamente ocupada, puede trabajar con ellos en el aula. Obtener información inmediata de un alumno con el análisis de desaciertos o de **miscues** toma más tiempo.

— El énfasis de estos protocolos está puesto sobre la forma en que el niño trabaja con la palabra impresa utilizando diferentes tipos de información. El análisis de **miscues** es más riguroso y está guiado por una fuerte teoría lingüística que el maestro precisa conocer para entender de qué manera la gramática, el significado y la información grafofonémica son partes necesarias del proceso de lectura.

Ambos procedimientos se parecen, pero son diferentes.

## Como resumen:

Si queremos observar a los chicos en forma sistemática, a medida que trabajan en tareas auténticas del aula, ¿cómo lo hacemos? ¿qué hemos de ver? ¿por qué tenemos que trabajar así?

### Primera pregunta: ¿Cómo lo hacemos?

Debemos observar a los niños mientras trabajan en tareas complejas para ver lo que pueden lograr y cómo están conformando esa complejidad. Podemos guardar todo lo que ellos producen en carpetas para tener una idea general de las cosas realmente buenas que el niño construye.

La evaluación se mejora al captar el cambio o la falta de cambio entre dos puntos en el tiempo.

Es mucho más informativo estudiar de qué manera el niño trabaja en actividades de lecto-escritura y el proceso de producción de esos trabajos.

Un producto de una tarea compleja y auténtica de lecto-escritura nos indicará algo muy importante respecto de cómo el alumno puede organizar todo lo que sabe y con qué habilidad realiza la tarea.

Es una muy buena idea observar de qué forma esta orquestación, este aunar aprendizajes, cambia con el tiempo.

## Segunda pregunta: ¿Qué hemos de ver?

Hemos de descubrir como están los niños y como se desenvuelven en tareas de lecto-escritura y tendremos que permitir que los niños más pequeños opten por diferentes vías para el logro del mismo objetivo.

Hemos de descubrir que hay un cambio constante en lo que los niños pueden hacer día a día, cada semana y mensualmente. La observación de las capacidades de lecto- escritura de nuestros niños nos permitirá una retroalimentación que modelará nuestros siguientes pasos de enseñanza.

Hemos de descubrir cómo el niño resuelve problemas en nuevas cosas.

Hemos de aprender que un niño tiene un repertorio completo de respuestas, sabe todas las letras o todos los conceptos sobre la palabra impresa. Hemos, también, de descubrir que un niño responde a esos desafíos a lo largo de una variedad de tareas con independencia del apoyo de su maestro.

## Tercera pregunta: ¿Por qué tenemos que trabajar así?

Porque es mucho más fácil enseñar a niños que tienen éxito en el aprendizaje de la lecto-escritura, que aprenden a desenvolverse como alumnos independientes, y que desplazan los límites de su propio conocimiento con más velocidad de lo que uno les enseña.

El secreto de estas tres cosas es **aprender en una forma que genere más aprendizaje**. Las tareas auténticas de lenguaje le brindan oportunidades auténticas al niño de aprender, aun a aquellos que tienen un mínimo conocimiento.

Entonces, los insto no sólo a contar letras o palabras o las reglas que tratan de enseñar; hay una forma más rápida para que el niño aprenda, aprendiendo a cómo leer, a cómo escribir, así los niños formarán sus propias reglas sobre cómo proseguir y a partir de esas reglas generarán más ejemplos.

Este aprendizaje es generador e inevitablemente llevará a un aprendizaje interior. Este aprendizaje se lleva a cabo, generalmente, en una forma independiente y el maestro es un recurso cuando se lo necesita. Este aprendizaje tiene efectos perdurables. El aprendizaje de cómo trabajar con la palabra escrita es más generador que la memorización de cientos y cientos de items de conocimiento.

En cuanto al **lugar**, ¿cuáles son las condiciones para que esto se dé?

Necesitamos tiempo, un lugar, permiso y formas de captar el cambio en dos ocasiones. Ustedes se pueden quejar de que en una clase hay muchos alumnos y yo estoy hablando como si solamente hubiera un estudiante, sin embargo, las tareas de observación pueden realmente encajar en la rutina diaria de un maestro. Las tareas de este tipo deben llevarse a cabo de forma tal de que el maestro las pueda realizar mientras se mueve en el aula. Tres de las tareas que he comentado se pueden hacer así y permiten, realmente, recabar información en el momento en que ustedes estén por cambiar la enseñanza de ese niño.

Muchas veces la observación requiere que el maestro dé un paso hacia atrás y observe de qué forma los niños se manejan en sus actividades de lecto-escritura por sí solos, en un proceso de autogestión. Pero, hay que tener registros, los debemos mantener.

En Nueva Zelanda se estimula a los maestros a que utilicen la observación sistemática desde el primer día de clase y durante los tres primeros años de escolaridad. Estas observaciones son especialmente importantes para aquellos niños que están en la mitad inferior de la clase. Esperamos que los maestros evalúen a cada niño al final del primer año de escolaridad y lo hagan a través de una amplísima gama de tareas de observación.

Hay una enorme barrera mental que dice: "éste no es el rol del maestro". Yo digo enfáticamente que **sí es el rol**.

Si la enseñanza es lo suficientemente flexible como para respetar la individualidad en los primeros estadios de cualquier nuevo aprendizaje, puede llevar gradualmente a los niños a aquel punto donde los maestros podrán hacer instrucciones grupales cada vez más y con mayor éxito.

# INTEGRACIÓN DE DOS MODELOS EN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO

MABEL CONDEMARÍN

*Profesora de la Universidad Católica de Chile. Asesora del Programa de mejoramiento de la calidad de las escuelas básicas de sectores pobres que desarrolla el Ministerio de Educación de Chile.*

La propuesta de desarrollo del lenguaje oral y escrito que se describe en esta Conferencia se inserta dentro del **Programa de mejoramiento de la calidad de escuelas básicas de sectores pobres** que está aplicando el Ministerio de Educación de Chile desde 1990 (García-Huidobro, 1990). El programa beneficia a 222.491 niños pertenecientes a 1385 escuelas básicas del país, que representan aproximadamente el 15.1 % del total de escuelas básicas gratuitas, ubicadas en áreas rurales y de extrema pobreza urbana en cada una de las trece regiones del país.

Este programa atiende a la formación en servicio de 7267 profesores y colabora con 1300 escuelas y 222.491 niños que constituyen el 20.2% de la matrícula del primer ciclo básico. Debido a la imposibilidad de enfrentar en forma presencial la formación de los profesores en servicio, ésta se mediatiza a través de 376 supervisores representativos de todas las regiones del país quienes reciben formación directa a cargo de tres especialistas que elaboran además los documentos de apoyo (Condemarín, Galdames y Medina, 1990, 1991).



37

## Planteamientos básicos

Los planteamientos básicos de la propuesta de desarrollo del lenguaje oral y escrito son los siguientes:

### *Estimulación y desarrollo del lenguaje oral*

Los principales planteamientos del programa de estimulación y desarrollo del lenguaje oral y su traducción a acciones educativas se refieren a:

#### 1. Significado y valorización de la lengua materna y de la identidad cultural de los alumnos.

La adquisición de la lengua materna significa simultáneamente la inscripción del niño en un entorno cultural que da forma a sus pensamientos, a su percepción y comprensión del mundo.

La lengua materna, es decir, la lengua hablada por sus padres y su comunidad, constituye el medio natural de expresión del niño. Justamente por ser materna tiene para él un alto valor emocional, ya que mediante ella se integra a su cultura y a su comunidad; es la que le permite el proceso de captar el mundo y entenderlo dado que a través de ella registra y codifica su experiencia cultural. El niño aprende por medio de su lengua materna a pensar, a plantear y resolver problemas, a expresar sus emociones y sus fantasías, a recibir y a dar instrucciones y normas, a interiorizarse de los valores de su comunidad, a conocer su historia y a apropiarse de los saberes científicos.

Así, los educadores necesitan conocer y valorizar la lengua materna y el entorno cultural de sus alumnos para lograr que éstos desarrollen su autoestima y autoconcepto positivo y accedan a los restantes aprendizajes escolares y al mundo letrado. Este planteamiento tiene especial relevancia en el caso de los niños de sectores populares puesto que generalmente enfrentan una discontinuidad entre la cultura (el lenguaje) de la escuela y la cultura (el lenguaje) de su entorno.

Este planteo se expresa a través de las siguientes acciones educativas mediatizadas por el maestro:

—No centra la expresión oral en su persona sino que escucha con interés, las preguntas, explicaciones, peticiones, y otras instancias comunicativas espontáneas de sus alumnos.

—Escucha las comunicaciones espontáneas de sus alumnos sin interrumpirlos y/o corregirlos con referencias al habla normativa.

—Conversa con naturalidad con sus alumnos y permite la libre conversación entre pares. Durante ese espacio conversacional dentro de la sala de clases los alumnos cuentan experiencias personales o las de su grupo, narran noticias, comentan películas, piden consejo, etc.

—Modela y estimula la narración de anécdotas que por su carácter humano, liviano y breve facilitan la comunicación.

—Modela la narración de noticias mediante expresione tales como: "supieron lo que pasó . . .", "hoy leí en el diario que . . .", o "escuché en la radio. . . .", que estimulan a que los alumnos también cuenten noticias y expresen opiniones.

—Facilita y registra en casetes o por escrito la expresión de la cultura oral de sus alumnos como nanas, rimas, poemas, canciones, trabalenguas, rondas, adivinanzas, pregones, dichos, juegos linguísticos, chistes, cuentos, supersticiones, leyendas, etc.

Por otra parte, la valorización de la identidad cultural de los alumnos se traduce en experiencias comunicativas que permiten la exploración por parte de los niños de su comunidad y de su pasado histórico, a través de acciones como las siguientes:

—Invita a los alumnos a realizar entrevistas a personas que conozcan el pasado de la comunidad.

—Los estimula a ubicar a personajes célebres o famosos de la comunidad o que hayan nacido en ella; puede tratarse de una cantante, un héroe, un escritor, un santo, un artesano, un deportista, etc.

—Promueve la recopilación de tradiciones que se mantienen o que se han perdido en la comunidad. P.e., el paseo alrededor de una plaza en las tardes de días festivos, ceremonias, celebraciones de santorales o fiestas, recetas típicas, juegos tradicionales, etc.

—Organiza visitas a lugares interesantes de la localidad solicitando a los alumnos que observen con una mirada diferente lo que probablemente ya conocen.

—Estimula la formulación y puesta en marcha de proyectos que permiten que los niños conozcan y beneficien su entorno cultural, como p.e. descontaminar la plaza, cuidar los árboles, etc.

#### 2. Enriquecimiento de la lengua materna

Teniendo como punto de partida un principio consensual de la literatura pedagógica: "se accede a los nuevos lenguajes a partir de los ya conocidos", se pretende que el maestro, además de respetar y estimular la expresión de la lengua materna y la identidad cultural de sus alumnos de sectores pobres, asuma un rol activo en su promoción cultural, mediatizada a través del lenguaje.

Esta promoción debe conducir a que sus alumnos obtengan un progresivo dominio de distintas modalidades de lenguaje, incluyendo el lenguaje normativo mediante el cual se mediatiza el acceso a la literatura, a la terminología científica y a los bienes culturales de la sociedad en general.

La lengua materna de los niños se enriquece de modo natural en las situaciones de la vida diaria. Cuando estas situaciones son repetitivas o pobres, el enriquecimiento es menor. La escuela puede transformarse en un lugar que facilite a través de situaciones reales o estructuradas, siempre novedosas y plenas de sentido, el desempeño y la toma de conciencia de parte de los alumnos de distintos estilos y/o registros lingüísticos flexibles y adaptados a su contexto situacional.

La expansión del lenguaje de los alumnos por parte del profesor, si bien se superpone con las actividades propuestas para el desarrollo de la lengua materna, se diferencia especialmente en que el profesor provoca o estructura las diferentes situaciones comunicativas. Estas son algunas de las acciones a desarrollar:

—Estimula las imitaciones y el juego de roles. P.e., le pide a los alumnos que imaginen que su pequeño perro se ha metido en la casa del vecino y que imiten el lenguaje que emplearían teniendo en cuenta al receptor. ¿Qué dirían si éste es un amigo, la mamá o el papá del niño, una persona desconocida, etc.? También los invita a imitar los modos de hablar en diversas circunstancias como un locutor deportivo, animador radial o televisivo, el médico en su consultorio, el profesor(a) dictando una clase, etc. Estas imitaciones o juego de roles facilitan también la toma de conciencia de la importancia de las habilidades sociales y de su estrecha relación con el lenguaje.

—Forma grupos para realizar juegos de diálogos con temas relacionados con sus intereses. El grupo inventa una pequeña historia y se reparte los papeles, caracterizando a cada uno de los personajes en relación con su edad, sexo, personalidad, contexto cultural, etc.

—Estimula la actividad de "mostrar y decir" en la cual los alumnos tienen como tarea seleccionar y llevar a la sala de clase un objeto, un animal o una planta que les interese y explicar ante sus compañeros sus características, sus funciones, su importancia, su historia o sus relaciones con otras cosas o seres. Apoya al alumno en la preparación de esta comunicación formal y expositiva, mediante explicaciones o por préstamo de libros.

—Formula preguntas que estimulen a sus alumnos a elaborar, clarificar o calificar mejor sus respuestas o sus planteamientos, especialmente cuando sus comunicaciones son vagas, imprecisas, exageradas o sobregeneralizadas. El maestro puede decir: "¿Me puedes dar un ejemplo de lo que estás diciendo?" (clarificación);" ¿Crees realmente que todos son o se comportan así?" (calificación); "¿Me podrías dar más explicaciones o más detalles para poder entender mejor tu idea?" (elaboración). La formulación de preguntas por parte del profesor también sirve de modelo para que los alumnos formulen las propias.

—Crea situaciones para realizar "torbellinos de ideas" relacionados con temas de interés a fin de estimular el pensamiento creativo o divergente. P.e., hacer un afiche, inventar un slogan publicitario, dibujar un mural, hacerle propaganda a una kermesse. Plantea normas como las siguientes:

"Cada uno dice todas las ideas que pasan por su cabeza sin someterlas a censura, sin esperar que sean maravillosas o razonables."

"Nadie critica las ideas dichas por los otros."

"Se decide en conjunto cuál o cuáles son las ideas más originales, ingeniosas o apropiadas."

—Estimula a los alumnos a desarrollar las diferentes operaciones mentales relacionadas con la resolución de problemas, guiándolos a través de los siguientes pasos:

Definir el problema.
Generar posibles soluciones (torbellinos de ideas).
Evaluar las distintas salidas o soluciones planteadas.
Decidir cuál solución es la mejor.
Decidir cómo poner en práctica la solución encontrada.

Los problemas pueden surgir de la diaria convivencia o de situaciones problemáticas de la comunidad. También pueden plantearse problemas tales como erradicar una plaga, cooperar en la descontaminación ambiental, evitar las conductas violentas, solucionar un problema de la vida cotidiana, etc.

—Invita a los alumnos a discutir un tema en forma organizada, tipo foro. La actividad se facilita si el profesor primero presenta una síntesis del problema a discutir o bien el significado del tema. P.e. "Los buses constituyen una fuente de trabajo para muchas personas, pero contaminan el aire". Luego estimula que todos participen ("¿Qué opinas, Pablo, sobre lo que dice Rosario?"), expongan sus razones, den opiniones y defiendan sus argumentos o puntos de vista. Trata de mantener el foco del tema, controla con tino a los impulsivos y estimula a llegar a conclusiones.

—Transforma la actividad anterior en un debate durante el cual dos alumnos o dos grupos se preparan y documentan previamente para defender sus puntos de vista con argumentos convincentes. Los debates pueden contar también con un jurado que escuche las razones y emita un veredicto final.

—Facilita la realización de dramatizaciones a partir de lecturas de historias leídas o creadas por los alumnos, acentuando la toma de conciencia de la necesaria coherencia entre las situaciones, los personajes y su forma de expresarse. Elige un texto que contenga diálogos que puedan presentarse en forma de lectura dramatizada. Se designa un narrador y se asigna un lector para cada uno de los personajes que hablan en el texto. La actividad se puede complementar con una ambientación y/o caracterización de los personajes. Los participantes deben ensayar intensamente sus partes para que en el momento de leerlas lo hagan con fluidez y entonación adecuadas.

—Estimula la realización de monólogos realizados sobre la base de instrucciones orales o a partir de la memorización de un texto. Un estímulo puede ser la identificación con un personaje o una situación especial: un niño que viaja por primera vez a un pueblo vecino; alguien que ha visto un OVNI; un entrenador animando a su equipo antes de un partido importante; un personaje de la localidad o de la historia patria, etc.

—Estimula las dramatizaciones creadoras, las que consisten en montar una representación tomando como estímulo el vuelo de la fantasía, una anécdota, la observación de ciertos hechos o fenómenos. Las dramatizaciones creadoras no forman parte de un texto escrito, sino de una idea de acción que puede expresarse oralmente o a través de una pauta o esquema escrito. También permiten las improvisaciones y constituyen un excelente pretex-

to para que los alumnos den rienda suelta a su creatividad.

—Crea situaciones que requieran efectuar entrevistas. Las entrevistas, ya descritas bajo el rubro de valorización del patrimonio cultural, constituyen una actividad de tipo periodístico que permite que los alumnos establezcan una conversación con una persona para informarse sobre ella o la situación o institución que representa. La entrevista debe realizarse con un propósito claro: para publicarla en el diario mural, como parte de un proyecto, para hacer un informe, etc.

## *Aprendizaje y desarrollo de la lectura y de la escritura*

La lectura constituye una modalidad privilegiada de enriquecimiento de las habilidades linguísticas, cognitivas y afectivas de los niños que adquiere especial relevancia en el caso de los alumnos pertenecientes a sectores carenciados con bajo rendimiento escolar.Por otra parte, la escritura constituye otra modalidad de lenguaje cuyo dominio permite activar las funciones mentales ya descritas para la lectura, incrementar la toma de conciencia sobre las características del lenguaje escrito (metacognición), aumentar la comprensión lectora, expresar la creatividad personal, retener y recuperar contenidos de asignaturas de estudio.

La elaboración de la propuesta en relación con el aprendizaje y desarrollo de la lectura y de la escritura pretende principalmente dar acceso a los maestros al conocimiento teórico/práctico acumulado en el campo del lenguaje escrito, partiendo, sí, de la valoración de su quehacer pedagógico con el fin de que los nuevos aprendizajes puedan anclarse en una estructura de conocimiento existente (Ausubel, 1973; Gagné) y teniendo en claro el principio de que "se accede mejor a nuevas prácticas sólo a través de una recuperación y resignificación de las antiguas".

Este conocimiento teórico/práctico acumulado tiene sus semillas en distintas fuentes para establecer una propuesta que integre los aportes de las distintas disciplinas al campo del aprendizaje y desarrollo del lenguaje escrito. Se trata de una propuesta integradora, de carácter plural y múltiple, no ecléctica, dado que se mantiene siempre una adecuada vertebración de todo lo que se propone.

Dos modelos constituyen las fuentes principales: el **modelo holístico** y el **modelo de destrezas**.

En esta propuesta el término **modelo** designa un diseño estructurante que aplicado al proceso lector no constituye un método, sino una perspectiva destinada a proporcionar comprensiones más profundas acerca de la naturaleza de la lectura así como de sus prácticas tradicionales y actuales.

### 1. El modelo holístico

Bajo el concepto de **modelo holístico** se engloban los aportes de la psicolinguística, la sociolinguística, la teoría del discurso y las teorías comprehensivas.

El aporte de la **psicolingüística** (entre cuyos investigadores se destacan Frank Smith, 1976; Kenneth y Yetta Goodman (1981, 1986), entre otros, se caracteriza principalmente por lo siguiente:

—Considera el aprendizaje de la lectura como un proceso realizado sobre la base de la competencia lingüística. Tal como el escuchar, el hablar, o el escribir, el proceso de leer formaría parte del lenguaje y compartiría con ellos la característica común y fundamental de comunicación del significado.

—Parte de la base de que el lector es un ser activo en la construcción del significado del texto. Su conocimiento del lenguaje le ayudaría a captar directamente el significado a través del uso de las claves lingüísticas dadas en el texto. Estas claves serían especialmente semánticas, sintácticas, léxicomorfémicas y morfofonémicas. El lector integraría las claves disponibles del texto y las complementaría con el aporte de su experiencia. La redundancia en el texto facilitaría la fluidez lectora.

—El lector, al enfrentar el texto, también aplicaría otras estrategias especialmente la predicción, muestreo, confirmación y autocorrección del significado. La conciencia metalingüística acerca de cómo trabaja el lenguaje, más la habilidad de tratar el lenguaje como un objeto, facilitaría la adquisición de las estrategias psicolingüísticas de parte del lector.

—Estima que los niños son usuarios competentes del lenguaje oral. Esta competencia constituiría un recurso primario para aprender que la lectura es construcción del significado y que la escritura es producción de un mensaje significativo.

—Postula que el niño es capaz de abstraer las reglas de funcionamiento del lenguaje oral por el hecho de estar inmerso en él. De la misma manera, estima que gracias a una "inmersión" temprana e intensiva en el lenguaje escrito, se le facilita al niño el descubrimiento de las reglas que lo rigen, partiendo de la base de que el cerebro humano, especialmente en los primeros cinco años, posee un rico potencial para extraer las leyes (regularizar) la información emergente (Smith, 1971, 1976).

El aporte de la psicolinguística se traduce en las siguientes **acciones** para el maestro, en relación con el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lectura:

—Proporcionar a los alumnos un ambiente dentro de la sala de clases que les permita una inmersión en el lenguaje escrito a través de rótulos, letreros, avisos, diario mural, calendario, juegos didácticos de lenguaje escrito, registros de experiencias, biblioteca de aula, etc.

—Brindar a los niños muchas experiencias de escuchar cuentos narrados, leídos o grabados en los cuales éstos vayan siguiendo visualmente las líneas aunque no sepan leer, conjuntamente con la realización de experiencias compartidas sobre libros (Holdaway, 1979).

—Estimular a los niños a jugar a leer "lecturas predecibles" (Condemarin, 1990) aunque no sepan decodificar. Estas lecturas se denominan predecibles porque los niños anticipan lo que el autor va a de-

cir a continuación y la manera cómo lo va a decir. Apenas el profesor lee unas pocas páginas e incluso unas líneas, los niños dicen en voz alta, recitan o cantan el contenido siguiente, gracias a que el texto está impreso sobre la base de su cultura oral y porque utilizan patrones repetitivos de lenguaje o la presentación de secuencias o de hechos sucesivos o acumulativos.

—Estimular la toma de conciencia de los lectores (metacognición) de sus aportes al texto. P.e., proporcionarles textos para ser leídos en los cuales se omiten sistemáticamente palabras y son reemplazadas por una línea de extensión constante con el fin de que el lector complete las omisiones sobre la base de su experiencia con el lenguaje (procedimiento "cloze").

El aporte de la **sociolingüística** se caracteriza por lo siguiente:

—Destaca la importancia de estudiar el procesamiento cognitivo a la luz del contexto ambiental y lingüístico donde ocurre. Plantea que los niños aprenderían las formas del lenguaje a través de su uso funcional.

—Todas las expresiones del desarrollo temprano del lenguaje se interpretarían como el dominio progresivo de parte del niño de un "potencial funcional" (Halliday, 1975). Si el desarrollo de la lectura y la escritura son vistos como extensiones naturales del desarrollo del lenguaje oral en el contexto de las funciones de desarrollo, el potencial funcional se realizaría mediante la exposición a expresiones naturales y continuas de uso de las expresiones del lenguaje.

—Estima que la pragmática juega un rol fundamental (Atwell, 1983). Esta se refiere a la relación del texto con el contexto e involucra elecciones vinculadas con el mensaje, el medio y el receptor. La primera elección en cualquier comunicación es determinar si los individuos participarán en ella. Si los usuarios del lenguaje no deciden participar, la comunicación no ocurrirá. Si, por el contrario, deciden participar, ellos tomarán un número de decisiones pragmáticas que sesgarán y afectarán las decisiones lingüísticas.

—Así, los usuarios del lenguaje establecerán un "contrato comunicativo" y comenzarán a negociar los términos de ese acuerdo. Algunas veces la comunicación parecerá directa, otras veces los usuarios harán adaptaciones al contrato que involucren decisiones que afecten su campo, modo o tenor (Harste, 1980, Harste y otros, 1984).

—Los comunicadores también tomarán decisiones pragmáticas relacionadas con el medio que conllevará el mensaje. El formato representacional del lenguaje, ya sea a través de leer, escribir, hablar o escuchar, sólo constituirá la respuesta del usuario al contexto situacional en que ocurre el lenguaje.

—Plantea que, además de la adquisición por parte de los niños de las reglas estructurales del len-

guaje, ellos aprenderían otras reglas referidas al tiempo apropiado para hablar o para permanecer en silencio, al uso de claves paralingüísticas (prosódicas y/o gestuales) y al tipo de código lingüístico a utilizar según sean los requerimientos del contexto situacional.

Algunos ejemplos de **acciones** referidas al aprendizaje y desarrollo de la lectura y de la escritura, sobre la base de los aportes de la sociolingüística son los siguientes:

—Estimular a los niños a leer el mundo, interrogando de manera natural los textos que encuentran a su alcance, con el propósito de obtener de ellos su significado (Jolibert, 1991). Estos textos son de naturaleza diversa tal como letreros de las calles, propagandas, avisos, títulos de libros o titulares de diarios y revistas, anuncios callejeros, etiquetas de envases y muchos otros. Los niños realizan con este fin **caminatas de lectura** por su barrio e incrementan su mundo letrado en la sala de clases con la utilización de los textos impresos funcionales que existen en su entorno.

—Promover la lectura de **registros de experiencias**, es decir, textos dictados al profesor o escritos por él donde se han impreso las experiencias vividas por los niños en diferentes contextos situacionales.

—Hacer explícito a los niños el propósito para leer y presentarles, por ende, textos que satisfagan diversas necesidades y funciones: leer cartas, invitaciones, saludos (función interactiva); buscar información (función heurística); leer reglas de juegos o normas e instrucciones (función instruccional); leer por el placer de leer (función recreativa), etc.

—Aplicar la metodología de proyectos al nivel de la sala de clases por su importancia en el establecimiento de contratos y correspondencia con necesidades reales y propósitos compartidos.

El aporte de la **teoría del discurso** y de las **teorías comprehensivas** tiene las siguientes características:

—Ambas tienen en común con el modelo psicolingüístico el énfasis en la importancia del conocimiento del lenguaje para la producción del habla y para la comprensión y producción del texto escrito. La diferencia yace en que las teorías del discurso y comprehensivas destacan la importancia de reemplazar las gramáticas oracionales por gramáticas textuales y de reconocer la función de la pragmática para entender a ambas.

—Las **teorías comprehensivas** sobre la lectura están preocupadas básicamente de cómo los lectores entienden y recuerdan los textos. Para comprender mejor el aporte del lector al texto, han revivido el término **esquema** usado en el pasado por Dewey (1887), Bartlett (1932) y por Piaget, para aplicarlo a la organización estructurante que ejerce el lector sobre el texto mientras interactúa con él.

—Los modelos de lenguaje basados en la **teoría del discurso** derivan principalmente de la teoría literaria, la retórica y la estilística (Brewer, 1980) y de las gramáticas textuales (Grimes, 1975; Van Dijk, 1973); y los **modelos comprehensivos**, de la psicología cognitiva y de los campos de la memoria, razonamiento inferencial, teoría del esquema y gramáticas textuales.

—Definen **discurso** (Moffett, 1968) como una pieza de verbalización completa para su propósito original. El **texto** constituiría una forma de discurso. Halliday y Hasan (1976) se refieren al texto como un pasaje de cualquier extensión que forma un todo unificado. El texto debe poseer cohesión y coherencia. Cohesión en cuanto a la dependencia existente entre los distintos elementos que lo constituyen, ningún elemento puede ser decodificado exitosamente sin tener en cuenta esa dependencia. Coherencia en el sentido de que requiere estar ordenado en redes de relaciones significativas.

—Los hablantes nativos de una lengua serían capaces de procesar, producir, recibir e interpretar textos y discursos en sus relaciones significativas unificadas y no meramente como una secuencia de oraciones (Grimes, 1968; Halliday y Hasan, 1976; Van Dijk, 1973).

—En general, las estructuras y las características de lo impreso proporcionarían un texto potencial (Harste, Woodward y Burke, 1984). Al leer el usuario convertiría ese potencial en una instancia real, creando redes de significados que deberían ser inferidos a partir de claves impresas, pero que no estarían explícitas en ellas.

—Tanto el aprendizaje del lenguaje como el de la lectura tendrían en común la tarea de abstraer las estructuras subyacentes de una variedad de discursos, clasificarlas en la memoria y utilizarlas para apoyar la comprensión de los discursos hablados y escritos y la producción del significado ya sea en textos hablados o escritos.

—Un esquema cognitivo importante para construir o reconstruir el significado, estaría constituido por el conocimiento que posee el lector de la estructura del texto. La estructura textual (sea de un cuento, fábula, noticia, carta, etc.) influiría en la comprensión y en el recuerdo de la información leída. También contribuiría a la creación de nuevos textos, ya sean orales o escritos.

Las principales **acciones** pedagógicas a partir de los aportes de la teoría del discurso y de las teorías comprehensivas se refieren a:

—Presentarles a los niños textos con estructuras claramente definidas, evitando la lectura no significativa de palabras u oraciones aisladas y sin sentido para ellos.

—Destacar la importancia del conocimiento de la estructura del texto por parte del lector en la construcción o reconstrucción del texto que está leyendo.

—Observar la influencia de las distintas propiedades del texto sobre el entendimiento del lector y sobre el recuerdo de su información sobre distintas clases de texto.

—Proporcionar a los niños variadas experiencias de lectura y escritura con el fin de familiarizarlos con diferentes estructuras que definen diferentes tipos de discurso y capten el significado de aventuras, fábulas, cuentos folklóricos, cartas, recetas, instrucciones, etc. Esto los capacita activamente

para predecir y recordar diferentes tipos de discurso en cuanto lectores o escritores. También los estimula a expresarse en forma oral y escrita sobre la base de los diversos tipos de estructuras y contenidos de los discursos que han aprendido.

—Estimular la escritura de textos comunicativos tales como saludos de cumpleaños, felicitaciones, cartas, agradecimientos, etc.

—Crear instancias de escritura creativa por parte de los alumnos p.e., anécdotas, chistes, adivinanzas, cuentos, poemas y otras.

—Estimular el **microperiodismo** a través de escritura de noticias, crónicas, entrevistas, reportajes, tiras cómicas, formación del diario mural.

—Promover la escritura de textos divergentes tales como "quebrantahuesos", definiciones y refranes divergentes, etc.

—Alentar a los lectores a hacer un uso activo de sus conocimientos previos (esquemas cognitivos) antes, durante y después de la lectura para apoyar la comprensión directa del texto, así como las variadas funciones de la inferencia.

Los aportes de las ciencias descritas, englobadas bajo la denominación de **modelo holístico** tienen una poderosa base en las explicaciones de la psicología genética en cuanto disciplina que estudia los mecanismos y procesos mediante los cuales se pasa "de los estados de menor conocimiento a los estados de conocimiento más avanzados" en el transcurso del desarrollo del individuo (Piaget, 1979). Cabe destacar el énfasis que pone Piaget en el carácter interactivo de los papeles que juegan el sujeto y el objeto en el proceso del conocimiento, destacando que la objetividad no constituye un dato inmediato sino que exige un trabajo de elaboración por parte del sujeto: el conocimiento al ser fruto de una interacción entre el sujeto y el objeto, será esencialmente una construcción.

## 2. El modelo de destrezas

El aporte del **modelo de destrezas** utilizado tradicionalmente por los maestros para enseñar a decodificar y por los autores de "silabarios" y de textos de enseñanza de la lectura, se basa especialmente en la psicología conductista, que aunque está globalmente superada, ha dejado algunos aportes tradicionales que pueden ser de utilidad. En ningún caso la utilización de estos aportes implica adherir al conductismo o desconocer sus errores y limitaciones.

Este modelo considera la lectura como una destreza unitaria compleja, constituida por una serie de subdestrezas que pueden ser claramente identificadas y secuenciadas. Estas destrezas y subdestrezas deben ser aprendidas, secuencialmente, a través de la instrucción directa y sistemática del profesor, el que adopta un rol directivo en el proceso de aprendizaje de sus alumnos. Algunos de sus principales requerimientos plantean que:

—Es necesario, para dar una instrucción profunda, descomponer el lenguaje y el texto en una serie de subdestrezas definidas por su contenido específico.

—Las subdestrezas de lectura y lenguaje deben ser directamente observables y evaluables con el fin de comprobar cuáles han sido aprendidas.

—Mediante un análisis de tarea, las destrezas pueden ser ordenadas en secuencias de aprendizaje, a través de las cuales deben pasar todos los alumnos, con el fin de progresar desde las destrezas más simples hasta las más complejas.

—La precisión y la automaticidad de las respuestas de los alumnos frente a unidades de lenguaje, evidencian la extensión en que una destreza ha sido aprendida, así como un aprestamiento para avanzar hacia el aprendizaje de una subdestreza más compleja.

—El aprendizaje de subdestrezas conduce gradualmente, hacia niveles más altos de rendimiento de las subdestrezas unitarias complejas involucradas en el escuchar, hablar, leer y escribir.

—La adquisición del significado es el rendimiento terminal del leer y del escuchar.

—La expresión del significado es el rendimiento terminal del aprendizaje del hablar y escribir.

Algunas acciones típicas sugeridas al profesor, a partir del modelo de destrezas son las siguientes:

—Estimular la formación de un vocabulario visual (palabras reconocidas por los niños a primera vista) por medio de la exposición de carteles con palabras claves.

—Estimular el aprendizaje de las letras del alfabeto y de su secuencia.

—Desarrollar la toma de conciencia de elementos del lenguaje escrito tales como palabras, rimas, sílabas, fonemas, asociación fonema/grafema, secuencias de fonemas y combinaciones de sonidos entre sí.

—Desarrollar el análisis estructural: sufijos, prefijos, plurales, palabras compuestas.

—Desarrollar habilidades y destrezas específicas de la escritura formal a través de:

* Enseñar sistemáticamente un modelo caligráfico que permita una mejor legibilidad de las comunicaciones escritas de los alumnos.
* Estimular la creación de una conciencia ortográfica.
* Estimular el dominio de estructuras gramaticales (sintaxis) progresivamente más complejas.

## Comentario

Posiblemente, a muchos asistentes les llamará la atención que las prácticas recomendadas como efectivas y adecuadas para la sala de clases estén basadas en dos modelos: el holístico y el de destrezas, aparentemente antagónicos en la bibliografía actual. La respuesta es que ambos modelos no tienen por qué ser antagónicos, sino que deben integrarse por las siguientes razones:

1. Una aplicación exclusiva y rígida del **modelo de destrezas**, tiende a fragmentar la lectura y la escritura en unidades separadas, sin considerar los recursos linguísticos del niño y los textos disponibles en su ambiente. Este punto de vista tiene los siguientes riesgos para los maestros:

—que tengan la impresión que su función primaria es sólo enseñar las habilidades y destrezas de lectura y escritura que aparecen en los textos comerciales.

—que enfaticen demasiado la enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel inicial, sin mediatizar para los niños una inmersión en el lenguaje escrito;

—que no enfaticen el carácter funcional del lenguaje escrito así como el empleo de varidos tipos de discurso.

—que no utilicen las estrategias productivas de aprendizaje como las ya descritas en el modelo holístico;

—que no tomen en cuenta que el nivel de competencia intelectual de los niños en un momento determinado de su desarrollo depende de la naturaleza y del número de sus esquemas, y de la manera como se combinan y se coordinan entre sí.

2. Por otra parte, la aplicación exclusiva del **modelo holístico**, tiende a ser limitada, especialmente en la etapa de aprendizaje inicial de la lectura y la escritura, si excluye estrategias típicas del modelo de destrezas. P.e.:

* Los datos de la investigación confirman que la temprana e intensiva enseñanza de lo fónico, da como resultado un mejor logro general del rendimiento lector (Chall, 1976; Groff, 1986).

* El análisis fonológico, destinado a orientar al niño dentro del sistema de sonidos del habla, a través de la captación de las funciones diferenciales de las palabras, la rima, la aliteración, las sílabas, los fonemas y su secuencia de combinación dentro de la palabra, etc. favorece la **ruptura del código** y facilita la toma de conciencia (metacognición) por parte del niño de los elementos constitutivos del lenguaje escrito y de su funcionamiento.

* Estos hechos comprobados por la investigación favorecen el mejor desempeño linguístico y constituyen la base para que el niño automatice la lectura, competencia indispensable para aplicar la rica gama de recursos recomendadas por el modelo holístico.

La reacción contra los modelos conductistas con su acentuación en la enseñanza atomística, es decir, aislada de las destrezas de lectura, es explicable; como también es explicable la fascinación que ejercen los aportes de los modelos holísticos. Sin embargo, tenemos que evitar —y en esto coincido con Ana T. de Bendito (1991)— que el péndulo se incline demasiado en una sola dirección, olvidando la importancia de la **enseñanza directa** impartida por el profesor.

Todo maestro sabe que a menudo no basta con poner en contacto al alumno con el objeto del conocimiento y en crear las condiciones necesarias para que pueda explorarlo. La mayoría de los contenidos que se trabajan en la escuela primaria, sobre todo a partir del momento en que dichos contenidos se refieren a objetos del conocimiento de naturaleza simbólica, poseen un nivel de complejidad tal que resulta muy difícil su asimilación sin un tipo de ayuda mucho más directa y focalizada. "La educación escolar, como todo tipo de educación, es esencialmente una práctica social entre cuyas funciones ocupa un lugar destacado la trasmisión de los saberes históricamente construidos y culturalmente organizados" (Coll, 1990, 1991) y puede ser arriesgado extrapolar la tendencia natural a la equilibración que caracteriza la construcción de las estructuras cognitivas a la construcción de determinados aprendizajes específicos, como p.e. el dominio del lenguaje escrito.

La necesidad de establecer espacios de enseñanza directa a los alumnos tiene un fuerte respaldo en las experiencias de aprendizaje mediado (E.A.M) de Reuven Feuerstein (en Sharron, 1986). Para este investigador, con marcadas similaridades con Vigotsky (1977) de la temprana década de los 30, el desarrollo de estructuras cognitivas en el organismo es el producto de dos modalidades de interacción entre el organismo y el ambiente: la exposición directa a los estímulos y el aprendizaje mediatizado.

Por el E.A.M entiende cómo los estímulos del ambiente son transformados por un agente mediador, generalmente los padres, el maestro, los hermanos y/o las personas cercanas al niño. Este mediador orientado por sus conocimientos, su afectividad, su pertenencia cultural, selecciona y le organiza los estímulos que los rodean; se los encuadra, filtra y etiqueta, cambia el orden azaroso de la aparición de ciertos estímulos en favor de una sucesión ordenada. El mediador enriquece la interacción entre el niño y el ambiente con ingredientes que no pertenecen a la situación inmediata sino al mundo de significados e intenciones derivados de generaciones de actitudes, valores, metas y medios culturalmente trasmitidos.

El niño adquiere, así, patrones de conducta y estrategias para aprender y utilizar el aprendizaje que se convierten en ingredientes importantes de su capacidad de ser modificado por la exposición directa a los estímulos.



384 BEST COPY AVAILABLE

La exposición directa al aprendizaje en cuanto afecta a los esquemas correspondientes a las necesidades elementales del organismo, es ciertamente un poderoso determinante de desarrollo. Sin embargo, no podemos considerar que la exposición directa al aprendizaje sea la fuente de desarrollo de los procesos mentales superiores o la generadora de los parámetros de desarrollo ético o del aprendizaje de contenidos culturales específicos. Por consiguiente, los tipos de exposición directa de aprendizaje no pueden explicar desarrollo cognitivo diferencial.

Este planteamiento tiene implicancia especial para el desarrollo cognitivo/afectivo de los niños pertenecientes a los sectores carenciados, cuyo patrimonio hereditario y procesos maduracionales son similares a la población general pero que necesitan tener experiencias de aprendizaje mediado para beneficiarse, es decir, para ser modificados por la exposición directa al estímulo y por ende para integrarse a la cultura dentro de la cual deben aprender, trabajar y vivir.

**En resumen,** la propuesta de desarrollo del lenguaje oral y escrito del **Programa de mejoramiento de la calidad de escuelas básicas de sectores pobres** en Chile, constituye una propuesta abierta en la cual todos: especialistas, supervisores y maestros estamos aprendiendo juntos en una acción que nos conduce a la reflexión con el fin de generar nuevas acciones.

A través de un año y medio de aplicación podemos apreciar que los maestros pertenecientes al programa están empleando nuevos lenguajes para referirse al proceso de enseñanza/aprendizaje del lenguaje escrito y aplicando sus estrategias tradicionales para el desarrollo de las habilidades y destrezas de lectura y escritura que ellos estiman necesarias para el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes: utilización paso a paso o selectiva del silabario o texto de lectura o escritura que les gusta, palabras generadoras, enseñanza de la caligrafía, etc.

Simultáneamente, surgen expresiones como: "realicé con mis niños una caminata de lectura...", "este material me sirve para mi aula letrada...", "a los niños les encantó esa lectura predecible...", "ellos interrogaron ese letrero...", "dediqué la tarde a la escritura creativa...", "cuando me olvido, mis alumnos me obligan a efectuar el período de lectura silenciosa sostenida", etc.

También en las escuelas aparecen muestras de aires renovados: biblioteca de aula, diarios murales con avisos, comunicaciones, felicitaciones, recetas, poemas, etc.; letreros con las canciones de moda o juegos de adivinanzas, pizarra de recados, registros de la cultura oral de los niños, cuadro de responsabilidades, folletos multiplicados con "ditto" donde aparecen registrados la cultura oral de los niños, sus relatos de experiencia, sus escritos creativos, etc.

Los maestros siguen preocupados por la ortografía, pero han constatado que sus alumnos la aprenden y retienen mejor cuando saben que sus escritos serán leídos por sus pares o por sus padres. Así, la integración de los modelos se está dando ahí... en el aula.

## Referencias bibliográficas


Ausubel, D.P. (1968) **Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo.** México: Trillas.

Atwell, M. (1980) **The evolution of the text: The interrelations of reading and writing in the composing process.** Disertación doctoral. Indiana: Indiana University Press.

Bendito, T. A. (1989) ¿Se aprende a leer escribiendo?. **Lectura y Vida**, Año 10, **4**, diciembre, pp.12-17.

Brewer, W. F. (1980) Literary theory, rhetoric and stilistics: Implication for psychology". En R.J.Spiro et al., **Theoretical issues in reading comprehension**. Hillsdale, N. Jersey: Erlbaum.

Brodbeck, M.(1959) Models, meaning and theories. En L. Groos (ed.) **Symposium on sociological theory**. Evanstan, Illinois: Row, Peterson.

Coll, C.S. (1990) **Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento**. Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós.

Coll, C.S. (1991) **Construcción del conocimiento en situaciones educativas**. Comunicación personal en el Seminario organizado por la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Chile.

Condemarín, M. (1990) Los libros predecibles: Características y aplicación. **Lectura y Vida**, año 11, **3**, setiembre, pp.23-28.

Condemarín, M.; Galdames, V.y Medina, A. (1990) **Tugar, tugar...** Documento de apoyo a las 1as. Jornadas de Supervisores, Mineduc. CPEIP.

——(1991) **Modelos y proyectos.** Documento de apoyo a las 2as. Jornadas de Supervisores, Mineduc. CPEIP, marzo.

——(1991) **Leer el mundo.** Documento de apoyo a las 3as. Jornadas de Supervisores, Mineduc. CPEIP, marzo.

Chall, J.S. (1976) **Learning to read. The grat debate**. New York, N.Y.: Mc Graw-Hill, 1976.

Defort, D. (1985) **Children's growing concepts of story: Their impact on reading and writing**. Presentación en Southwest Regional IRA Conference, San Antonio.

Downey, J. y Valtin, R. (1984) **Language awareness and learning to read**. New York, N.Y: Springer-Verlag.

Feuerstein, R. y Jensen, M.R. (1980) **The educational forum**. Mayo, pp.401-423).

García-Huidobro, J.E. (1991) **Programa de mejoramiento de la calidad de las escuelas básicas de sectores pobres**. Informe de actividades. Mineduc, marzo-diciembre.

Goodman, K. (1986) **What's whole in whole-language**? Exeter, N.H.: Heinemann.

Goodman, K. y Goodman, Y. (1981) A whole language comprehension- centered view of reading development. Paper N°1. Program in Language and Literacy. University of Arizona, Tucson.

Grimes, J. (1975) **The thread of discourse**. The Hague: Mouton.

Groff, P.(1986) The maturing of phonics instruction. **The Reading Teacher**, Vol. 39, **9**, pp. 919-923.

Halliday, M.A. (1975) **Learning how to mean**. London: Edward Arnold, Ltd.

Halliday, M. y Hasan, R. (1976) **Cohesion in English**. London: Longman.

Harste, J. (1980) **Language as social event**. Presentation at A.E.R.A. Annual Meeting, Boston.

Harste, J.; Woodward, V. y Burke, C.(1984) **Language stories and literacy lessons**. Exeter, N.H.: Heinemann.

Moffet, J. (1968) **Teaching the universe of discourse**. Boston: Houghton Mifflin.

Neisser, U. (1967) **Cognitive psychology**. New York, N.Y.: Appleton.

Rumelhart, D. (1977) Toward and interactive model of reading. En S.Dormic, **Attention and performance**. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

Sharron, H. (1986) **Changing children's minds: Feuerstein' revolution in the teaching of intelligence**. New York, N.Y.: A Condor Book Souvenir Press.

Smith, F. (1971) **Understanding reading**. New York, N.Y.: Holt, Rinehart and Winston.

Smith, F. (1976) Learning to read by reading. **Language Arts**, 53, pp. 297-322.

Van Dijk, T. (1972) **Some aspects of text grammar**. The Hague: Mouton.

Vigotsky, L.S. (1977) **Pensamiento y lenguaje**. Buenos Aires: La Pléyade.

# FORMAR NIÑOS LECTORES/ PRODUCTORES DE TEXTOS

## PROPUESTA DE UNA PROBLEMATICA DIDACTICA INTEGRADA

JOSETTE JOLIBERT

*Profesora-investigadora en el Instituto Universitario de Formación de Maestros Cergy-Versailles (nordeste de París). Miembro del Consejo de Administración de la Asociación Internacional para la investigación en Didáctica de Francés Lengua Materna (DFLM). Actualmente en misión, al servicio del Ministerio de Educación de Chile.*

El propósito de esta comunicación es triple:

—presentar la propuesta que resulta de nuestra investigación didáctica sobre el "aprender a leer/producir **textos**" de niños de educación básica y parvularia;

—a partir de esta presentación, indicar en qué medida, en mi opinión, la antigua disputa entre el **modelo de destrezas** y el **modelo holístico**, acerca de los procesos lectores en el aula, puede ser superada;

—abogar por el desarrollo de la **didáctica como campo científico propio, de pleno derecho**, que no sea ni psicología aplicada, ni lingüística aplicada, ni cualquier otra ciencia aplicada.

### Presentación

Lo que voy a presentar es la propuesta elaborada a lo largo de una investigación **didáctica** de casi diez años (1981-1991), llevada a cabo bajo mi responsabilidad, en la circunscripción de ECOUEN[1], en los alrededores del Norte de París, en sectores pobres, con muchos niños hijos de trabajadores migrantes provenientes de todos los continentes.

A lo largo del tiempo, en cuatro "olas" de investigación que dieron lugar a cuatro publicaciones[2], fueron cuatro grupos de 15-25 docentes y sus alumnos que participaron directamente, cada vez por tres años, en la investigación, la elaboración de propuestas y la redacción de los libros.

El equipo, por principio, fue **multicategorial**, incluyendo como co-investigadores por derecho propio a los docentes mismos, y a las distintas categorías de profesionales (consejeros pedagógicos, inspector, psicóloga, formadores de docentes académicos) que actúan directa o indirectamente en las aulas de esta circunscripción.

**Nuestra problemática general** es una **propuesta didáctica integrada, globalizante**, que abarca tanto el aprender a **leer** como el aprender a **producir** textos en la escuela, desde la educación parvularia hasta el término de enseñanza básica.

Articulando fuentes teóricas de origen y campos necesariamente heterogéneos, esta propuesta apunta, sin embargo, a constituir un conjunto coherente desde el punto de vista **didáctico**.

Esta propuesta se puede resumir en los **3 instrumentos didácticos modelizados** (**Documentos 1,2,3,**), cuya fundamentación presento a continuación.

## I. Las hipótesis que eligimos de partida: aprender a leer es aprender a interrogar textos completos, desde el inicio.

Aquí la palabra **"textos"** funciona vs. "palabras" o "frases" y vs. "manuales" y vs. "leer pequeños textos especialmente compuestos para aprender a leer". Se entiende en el sentido de **cualquier texto como superestructura completa (carta, cuento, ficha, afiche, poema, etc.) funcionando en situaciones reales de uso**. Se trata de textos **completos**, desde el inicio hasta el fin (y no por pedacitos o párrafos) y **autosuficientes** (sin ilustraciones para "duplicar" el sentido).

Por cierto, queremos ayudar a formar niños capaces de leer textos. Pero, para lograr este objetivo, el desacuerdo empieza cuando se precisa **en cuál etapa de su aprendizaje** vamos a proponer a los niños enfrentar textos completos.

Hoy día, no hay gran riesgo en afirmar que la mayoría de los docentes piensan que leer textos completos se logra al final de un largo período de aprendizaje, después de un paso a paso de decodificación y ensamblaje (de letras, sílabas, palabras, frases, párrafos), o que, a lo mejor, se puede adelantar la hora del enfrentamiento de los niños con textos completos a través del uso de textos "simplificados" para los niños, o compuestos esencialmente por palabras ya "aprendidas" o por lo menos ya "encontradas" por ellos.

**Nuestras hipótesis de trabajo N°1** fue al revés: **aprender a leer es aprender a enfrentar/interrogar textos, y textos completos, desde el inicio** (en Francia, las escuelas acogen niños desde los 2 años).

No existe un escrito "en sí"; la unidad en la cual se manifiesta el lenguaje en situaciones de vida reales, en su forma escrita, no es la palabra, ni la sílaba, sino el **texto**. No existen textos descontextualizados: todos los textos que leemos o producimos se presentan **en situación**, "de veras" cómo dicen los niños. Sabemos, por supuesto, que existen palabras aisladas, pero claramente contextualizadas, que funcionan como textos y que los niños entienden como tales. Además, los textos —que sirven para comunicar, es decir, para expresar, informar, contar, describir, explicar, argumentar, jugar con la función poética del lenguaje, etc.— se organizan en **tipos de textos**, propios de una sociedad y una época dada.

Entonces, aprender a leer es aprender a enfrentar **textos completos**, y eso **desde el inicio**, es decir, desde la educación parvularia. Tenemos la convicción de que, de no hacerlo, se depriva gravemente a los niños, se los está subdesarrollando, y sabemos que, después, se necesita una reeducación para recuperar todo lo que la escuela tan cautelosamente ha logrado y tan imprudentemente desechado durante todos los primeros años.

2. Leer es **interrogar un texto**, es decir construir activamente un significado, en función de sus necesidades y sus proyectos, a partir de diferentes claves, de distinta naturaleza, y de estrategias pertinentes para articularlas. No se trata de un educador haciendo "preguntas de comprensión" sobre un texto, son los niños que "interrogan" a un texto para elaborar su significado.

Entonces, aprender a leer es aprender a **enfrentar directamente** un texto (sin prerrequisitos), siempre que uno lo necesita, y enseñar a leer es: **1°, hacer experimentar y 2°, hacer explicitar las claves y las estretegias**, de tal manera que, automatizándolas, cada niño sea capaz de administrar por sí mismo su tarea de lectura.

3. Todo aprendizaje es un proceso de **autoconstrucción de la estructuración**, cada vez más fina, de **una unidad compleja** desde el inicio. El aprendizaje consiste en pasar de una complejidad percibida como borrosa a **una complejidad estructurada, poco a poco, por una larga práctica de interacción con ella**.

**En el presente caso, la unidad es un texto.**

No hay que presuponer que, para un párvulo, una palabra es una unidad más "sencilla" de entender que un texto. De hecho, se revela más fácil, para un niño, identificar un tipo de texto (una carta, un cuento) que una palabra, y menos aún que una sílaba o una letra que representan el último nivel de estructuración.

Entonces se necesita proporcionar a los niños la posibilidad de **interrogar textos desde los 2 años** si ésta es la edad de ingreso a la educación parvularia, pero sería más exacto decir que empieza desde... el nacimiento, con el "leer el mundo" [3]. No se trata de "aprestamiento" ni de "aprendizaje previo" como para facilitar una lectura ulterior. Se trata de proporcionar a los niños, **en su vivencia presente**, los placeres, ventajas y problemas que otorga el poder "conversar" con los textos, el saber interactuar con ellos.

4. No se puede separar el aprender a **leer** del aprender a **producir**. Se aprende a leer produciendo textos y se aprende a producir textos leyendo.

Desde el inicio de la educación parvularia, se debe proporcionar a los niños la posibilidad de **producir textos completos**, dictándole al adulto que juega un papel de secretaria y que, en vez de hacerlo automáticamente, pregunta "¿Dónde lo escribo sobre la página? ¿Con un margen? ¿En letras más grandes o más pequeñas?", etc.

Es esencial que los docentes eviten la trampa del idioma que utiliza la misma palabra "escritura" para designar dos procesos que se desarrollan a un ritmo muy diferente: el escribir-grafiar y el escribir-producir textos.

Limitar la **producción escrita** de los niños (entre 2 y 8 años) al escrito que son capaces de **grafiar** es también subdesarrollarlos.

Además, se puede experimentar muy temprano que lo que dictan los niños, aun sea hablado, son textos escritos.

En la presente comunicación me limitaré al "aprender a leer", pero la problemática del "aprender a producir" es exactamente simétrica y dialéctica[4].

5. Se pueden destacar **competencias lingüísticas comunes** utilizadas tanto para (aprender a) **leer** como para (aprender a) **producir** textos.

En lectura, estas competencias permiten identificar las **claves** de construcción del significado; en la producción de textos, ellas permiten traducir las intenciones en **marcas lingüísticas características**.

Para poner de manifiesto estas competencias lingüísticas, hemos tomado la libertad de **elegir** y utilizar, sin verguenza, conceptos provenientes de los variados enfoques de las lingüísticas (desde la socio o psicolingüística hasta la pragmática, la lingüística textual o la fonética) para elaborar un conjunto coherente del punto de vista **didáctico** que las articule.

Presentamos entonces un inventario clasificado y jerarquizado:

**Siete niveles de competencias lingüísticas para leer y producir textos** (**Documento 1**) que sea susceptible de servir de herramienta a los docentes para

—concebir y llevar a cabo las actividades (**Tipo B y C** en el **Documento 2**: trama de preparación de módulos de aprendizaje y elección de actividades de entrenamiento-refuerzo).
—evaluar los logros de los niños y elaborar con ellos criterios de auto-evaluación.

Evidentemente, no se trata, para el aprendiz lector, de **analizar** el texto a partir de estos "siete puntos de vista" lingüísticos, ni para el educador de hacerles analizar como en una secuencia de gramática explícita. Se trata de que el lector:

—**Detecte** en el texto las **huellas, marcas, manifestaciones**, en resumen, las **claves** que dejan en el texto estos siete niveles de operaciones.

—**Utilice** las claves como **informaciones** para construir el significado de un texto.

Para el educador, se tratará pues de detectar para sí mismo y de **entrenar** a los niños para **detectar** y hacer **interactuar** estas claves.

¿**Cómo funciona esta herramienta** con los cinco tipos de textos que hemos estudiado (ficha técnica, carta, afiche, relato, poema) que se encuentran frecuentemente en un curso con pedagogía de proyectos?

**En cualquier tipo de texto se buscan:**

1. Los índices (lingüísticos y otros) que dan testimonio del **contexto de la situación** y del **contexto textual** en el cual se inserta el texto que se lee.

2. Las huellas (lingüísticas y otras) de los principales **parámetros de la situación de producción** de ese texto (¿Quién lo escribió? ¿Para quién? ¿Por qué lo escribió? ¿Cómo se manifiesta esto en el texto? ¿Dónde?).

3. Las características que permiten identificar el **tipo de texto** y justificar esta identificación (del contexto a la diagramación y a la silueta).

4. Las manifestaciones observables de la **superestructura del texto**: ¿tiene una silueta característica? ¿una lógica interna funcional, cronológica, narrativa, otra? ¿un inicio y un cierre específicos?

5. Las manifestaciones del funcionamiento lingüístico a nivel **conjunto del texto**. Detectar como se manifiestan:

—las opciones de **enunciación** (marca de personas, del sistema de tiempos, referencias de lugares, papel de los adverbios de tiempo y lugar);
—los sustitutos;
—las conexiones;
—el contenido semántico y su progresión a través del léxico;
—lo que traduce la puntuación, los cambios de línea, las mayúsculas.

6. Las huellas útiles del funcionamiento lingüístico en el nivel de las **frases**:

—las marcas de relaciones (principales acuerdos y relaciones personas/terminaciones verbales);
—los determinantes;
—los términos más portadores de significado para este texto preciso y cuyo (re)conocimiento, por el medio que sea, es casi inevitable;
—el significado de la puntuación de las frases o de su ausencia.

7. Al nivel de las **palabras** y de las **microestructuras**, se trata, a la vez:

a) De delimitar los diversos modos de reconocimiento de palabras:
—las palabras ya conocidas: ya "fotografiadas" globalmente o ya analizadas;
—las palabras nuevas que se pueden "adivinar" gracias a la conjunción de su contexto y de la identificación de letras o sílabas que las componen;
—las palabras nuevas que es capaz de descifrar.

b) De detectar los grafemas (minúsculas y mayúsculas) que se sabe aislar y nombrar, su entorno, y las combinaciones de grafemas más frecuentes:
—sílabas;
—varios grafemas para un mismo sonido;
—los conjuntos más corrientes (br, cr, gl o bien ar, ir, or, etc.);
—las combinaciones significantes que constituyen prefijos o sufijos.

Quedan pendientes las preguntas:

¿Cómo **aprender** a detectar y combinar estas claves, en estrategias cada vez más adecuadas y más flexibles?

¿Cómo **enseñar** a aprenderlas cuando se ha optado por la organización de un **aprendizaje que sea "significativo", constructivista e interactivo**?

(Nuestras fuentes: de Piaget a Vigotsky y Bruner, sin olvidar toda la experiencia, muy rica, de los movimientos de renovación pedagógica.) [5]

Puesto que, en definitiva, se trata de **revalorizar** la enseñanza sabiendo que el objetivo no es de enseñar a leer sino de **formar niños lectores**.

## II. ¿Cómo crear las condiciones permitiendo un autoaprendizaje activo?

Para lograr este tipo de aprendizaje, proponemos:

1. La organización de la clase de tal manera que existan **una vida cooperativa y una pedagogía de proyectos**: "Niños activos en un medio que ellos administran", como decimos.

(No es el objeto desarrollar aquí esta parte, pero es una condición absolutamente determinante de un aprendizaje activo.)

2. La diferenciación y la articulación, en un esquema estratégico, de **tres tipos de actividades**, para organizar los aprendizajes en el aula (**Documento 2**):

Tipo A: **Situaciones de vida múltiples** que permitan disfrutar del leer/producir "de veras" en el aula, y que permitan, además, a los niños que están así aprendiendo haciendo, tomar consciencia e identificar sus necesidades de aprendizaje.

Tipo B: **Módulos de aprendizaje** para que los niños aprendan a enfrentar cada tipo de texto (sea para leerlo o para producirlo) y, haciéndolo, se construyan las competencias necesarias tanto estratégicas como lingüísticas.

Tipo C: **Actividades de entrenamiento y refuerzo**, enfocadas selectivamente, competencia por competencia, y elegidas de manera personalizada, a través de **contratos** individuales de los alumnos.

3) Para los **módulos de aprendizaje** (Tipo C) en los cuales se aprende explícitamente a "interrogar un texto", proponemos una **estrategia modelizada** facilitando:

—una autoconstrucción activa e interactiva, por resolución de problemas y confrontaciones.
—una conceptualización metodológica (**Documento 3**)

Este tipo de estrategia permite a cada niño, a la vez:

—caminar por sus propias estrategias;
—confrontarlas con las estrategias de sus pares;
—avanzar en la toma de conciencia de sus procesos cognitivos (importancia de la metacognición).

La elaboración, con la participación de los niños, de **instrumentos** de conceptualización y de **criterios** para una **autoevaluación** viene a completar este dispositivo, cuyo objetivo es que cada niño **autoconstruya** sus competencias de lector, es decir aquí competencias conceptuales y estratégicas.

## III. Un nuevo rol docente

Obviamente, resulta de todo lo anterior una concepción distinta del rol de los docentes. En resumen:

De manera general:
—crear las condiciones de la puesta en marcha efectiva y de la regulación de una vida cooperativa y de una pedagogía de proyectos;
—estructurar un ambiente estimulante;
—mantener una actitud cálida de espera positiva, de ayuda y de estimulación.

Para las actividades específicas:
—De Tipo A (**Documento 2**), crear las condiciones (presencia de escritos de todo tipo, playas de tiempo, organización del espacio, actividades) permitiendo la interacción "de veras", en situación, entre los niños y los libros, revistas, fichas, afiches, etc... Jugar un papel de mediador discreto entre los primeros y los últimos.
—De Tipo B (los "modulos de aprendizaje"), elegir los textos y las estrategias que le permitirán a cada niño construir el significado de los textos y sus competencias de lector (**Documento 3**); dirigir la parte de metacognición y vigilar para elaborar con los niños los instrumentos de conceptualización que resultan de estas actividades "meta".
—De Tipo C, elaborar con cada niño o cada grupo de niños el "contrato de trabajo" correspondiente a las necesidades personalizadas de entrenamiento o refuerzo de competencias, a partir de criterios explícitos de evaluación formativa.[6]

Por supuesto, todo esto se inserta en un marco de colaboración con sus colegas, con los padres, con la comunidad, etc.

La vida cooperativa y la pedagogía de proyectos no atañe solamente a los niños... [7]

**Documento 1**

**Siete niveles de conceptos lingüísticos**
**Siete niveles de claves de lectura**

Los 7 niveles se encajan, cada nivel siendo iluminado por aquel que le precede, y reciprocamente. Se dicen que ellos están en interaccion. De hecho, la actividad de lectura es un ir y venir entre estos 7 niveles y las marcas lingüísticas que les corresponden constituyen los índces pertinentes para construir el significado de un texto.

1. **La noción de contexto** (contexto de un texto, no de una palabra). A la vez:
—contexto **situacional** (¿por qué vías concretas un texto ha llegado al lector?)
—contexto **textual** (origen del texto a leer):
¿está sacado de un escrito complejo (de un diario, de una revista para niños, de un álbum, de un fichero, de una colección de cuentos o de poemas, de una antología, etc.)?

¿es un texto autónomo (carta, afiche, volante, etc.)?

2. **Principales parámetros de la situación comunicativa**
—enunciador: ¿Quién lo escribió?;
—destinatario: ¿A quién(es) está dirigido?;
—propósito y desafío;
—objeto (contenido exacto de la comunicación).

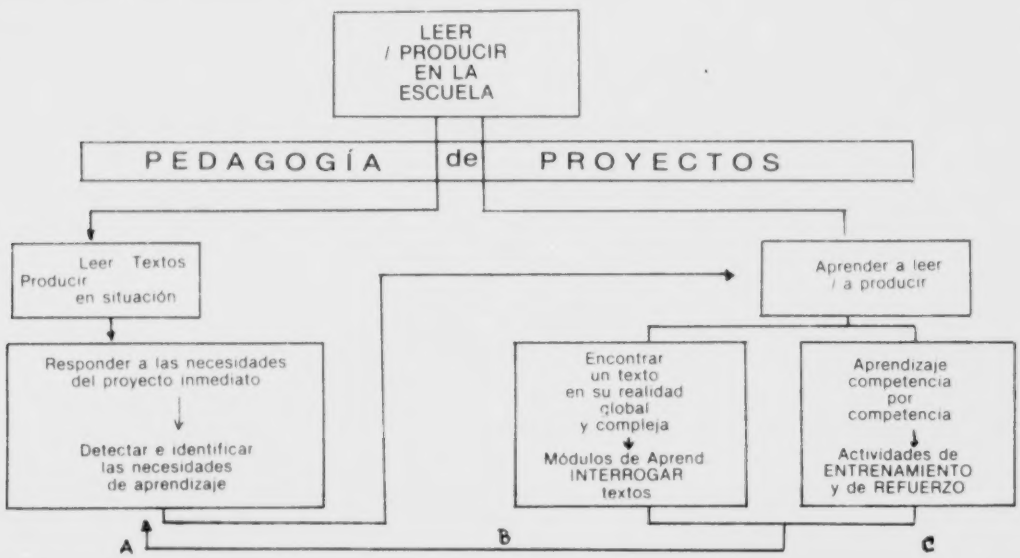
3. **Tipo de texto** (en el sentido de tipo de escrito que funciona actualmente en nuestra sociedad):
¿carta, afiche, cuento, novela corta, poema, artículo de información, ficha técnica (receta, regla de juego, ficha de fabricación, etc.)?

4. **Superestructura** que se manifiesta en forma de:
—organización espacial y lógica de los bloques de textos ("silueta");
—esquema narrativo si se trata de una "historia" (cuento, leyenda, novela, novela corta);
—dinámica interna (inicio/cierre y la progresión de uno al otro).

5. **Lingüística textual**
—Las opciones de la enunciación (personas, tiempos, lugares) y sus marcas;
—los nexos: los sustitutos (anafóricos) y los conectores;
—los campos semánticos (redes de significado);
—la puntuación del texto.

6. **Lingüística de la frase**
—Sintaxis: grupos, relaciones (marcas de), transformaciones.
—Vocabulario: las opciones lexicales, las palabras en contexto.
—Ortografía llamada gramatical y lo que se puede servir por el significado.
—Puntuación de la frase.

7. **Las palabras y las microestructuras que la constituyen**
—Grafemas (minúsculas y mayúsculas): sus combinaciones más frecuentes y las relaciones grafema/fonema.
—Microestructuras sintácticas: marcas nominales: singular/plural, masculino/femenino; marcas verbales: personas, tiempos.
—Microestructuras semánticas: prefijos, sufijos, radicales.



**DOCUMENTO 3**

MÓDULO DE APRENDIZAJE

*Estrategia general de una sesión*
*para aprender a leer/"interrogar" a un texto*

| | |
|---|---|
| PREPARACIÓN AL ENCUENTRO DEL TEXTO (5 mn) | 1<br>Puesta en marcha/activación del espíritu de investigación de los niños. |
| | 2<br>Definición precisa de la (doble) tarea. |
| CONSTRUCCIÓN ESTRUCTURADA DEL SIGNIFICADO DEL TEXTO (30 a 45 mn) | 3<br>Lectura individual silenciosa del texto por los niños. |
| | 4<br>Construcción del significado del texto.<br><br>a través de confrontación y ordenamiento de los índices de significación (en los siete niveles)<br><br>y recapitulaciones parciales del significado construido. |
| | 5<br>Síntesis sobre el significado del texto. |
| SINTESIS METODOLÓGICA<br><br>(10 mn o una sesión +) | 6<br>Recapitulación metódica<br>• de las estrategias y de los índices utilizados durante la sesión, por unos y otros, para construir el significado.<br>• de los hallazgos de aspectos nuevos del código escrito, realizados durante esta "interrogación". |
| | 7<br>Elaboración de instrumentos de sistematización de las adquisiciones ("silueta", ficheros, cuadros recapitulativos, etc.). |
| | 8<br>Para los tipos de índices ya descubiertos pero no todavía automáticamente utilizados por todos, se provén actividades diferenciadas, personalizadas de entrenamiento/refuerzo. |

**Documento 4**

**De la didáctica como campo de investigación propio**

**Postulado N° 1**: La didáctica es el campo científico que se refiere al manejo de los aprendizajes en el aula.

Los aprendizajes de los alumnos y la intervencón de enseñanza de los docentes, dentro del medio tan particular que es la escuela, constituyen una práctica social particular, **una realidad compleja específica** que justifica que consideremos la **didáctica como campo de investigación propio**.

Ni lingüística aplicada, ni psicología aplicada, ni cualquier otra ciencia humana aplicada. Campo propio. Campo de intervención, y no sólo de observación. Campo de acción y campo de investigación y luego, campo de investigación/acción. En esta perspectiva, las ciencias fuentes no constituyen la "teoría" que los docentes tendrían que "aplicar" en la "práctica" del aula. En cada campo científico hay una teoría/práctica específica. La teoría/práctica de la didáctica es distinta de la teoría/práctica de la psicogenética, de la psicolingüística, de la lingüística textual o de la sociolingüística.

**Postulado N° 2**: Una investigación es necesariamente llevada por un **equipo multicategorial**, es decir donde se desempeñen todas las categorías de educadores (profesores, supervisores, académicos, etc.) que actúan directa o indirectamente en el aula. En el campo didáctico, entre las distintas cateorígas de docentes, no hay jerarquía sino complementariedad de roles distintos: cada uno tiene su experiencia y su perspectiva propia sobre la realidad compleja que es el aula, nadie está de sobra, se necesita esta complementariedad.

**Postulado N° 3**: Una investigación didáctica se puede plantear como objetivo la integración en una misma **problemática coherente del punto de vista del aula**, de fuentes teóricas y orientaciones de varios orígenes. Cuando se asume como tal, la característica de la didáctica es a la vez su gran respeto y su gran libertad acerca de los productos de las demás ciencias: la didáctica se autoriza a tomar de ellas los conceptos y estrategias que le parecen **operatorios en el aula** y a ordenarlos en su propia lógica, siempre que el conjunto sea coherente didácticamente. Además, extrapola o genera sus propios conceptos y estrategias, y entrega un pedido a otras ciencias cuando lo encuentra necesario.

**3 bis**: Entonces, por la parte propiamente académica de un equipo de investigación didáctica, hay interés en que el equipo sea también **pluridisciplinario**, eso por dos razones: para aprovechar los aportes de varias áreas científicas, pero también, para evitar la hipertrofia no justificada de una de ellas que pueda inducir a presentar como "didáctica" la simple generalización al aula de un dispositivo experimental especializado pensado para otro uso.

**Postulado N° 4**: El aula es el punto de partida, el lugar de experimentación y el punto de llegada de la investigación didáctica. Los destinatarios privilegiados de sus resultados son **todas las categorías de educadores que intervienen en el aula**, en primer lugar los maestros (no sólo el jurado de una tesis de doctorado o los lectores de una revista de difusión restringida).

**Postulado N° 5**: La toma en consideración de los postulados precedentes puede ayudar a diseñar una formación de profesores más eficaz y dar ejes para investigaciones de nuevo tipo, permitiendo en particular el trabajo en equipo entre académicos de distintas unidades institucionales (Lingüística, Metodología, Educación Diferencial, etc.) y la participación por derecho propio de tales equipos de docentes- investigadores.

## Conclusiones

### I. Superar la querella de los modelos

La problemática que proponemos me parece que permite superar la antigua querella:

—Todas las orientaciones y actividades presentadas surgen de una concepción holística, integrada, de cada niño aprendiendo y de sus interrelaciones con los textos. Aun las actividades de Tipo C (actividades de entrenamiento/refuerzo) son manejadas de manera constructivista y no conductista (se trata de proporcionar a los niños actividades que favorezcan su autoconstrucción activa de competencias, y no meros ejercicios de tipo repetitivo-impositivo).

Pero pensamos que lo holístico, se puede y es necesario ayudar a estructurarlo (cf. los "siete niveles" lingüísticos y el módulo de aprendizaje) con las actividades de metacognición. Esta estructuración contempla la decodificación del 7° nivel.

—Se toma en serio la decodificación y las "destrezas", incluso se consideran con rigor, pero:
a) se enmarcan en el andamiaje de los "siete niveles" lingüísticos, de los cuales constituyen lo último; este 7° nivel saca su fuerza y significación de los demás, y su construcción aparece como el **resultado**, antes que como el inicio, del proceso de estructuración que se va afinando por cada niño;

b) como lo hemos dicho más arriba, no hay razón para ligar el aprendizaje de la decodificación a prácticas de imposición y de memorización for-

mal. ¡Las cosas se pasan tan "naturalmente", con tanto ánimo y tanta eficacia, en un proceso activo-participativo! No solamente por los niños, sino también... por los docentes.

Mi hipótesis interpretativa de la querella de los modelos sería entonces:

Los "modelos" que se enfrentan actualmente en el campo del aprendizaje de la lectura (cuando no son meras herencias anacrónicas de prácticas empíricas no fundamentadas), no son modelos **didácticos**, sino se presentan más bien como la "aplicación" y la importación al campo del aula del enfrentamiento **normal** de modelos que se elaboran dentro de **otro** campo: la psicología del aprendizaje y del desarrollo y la psicolingüística.

En la historia de la didáctica de la lengua materna (y de la didáctica de otras asignaturas), tenemos varios ejemplos de la confusión entre la investigación en las ciencias fuentes (psicología o lingüística) y la didáctica.

Se puede vislumbrar la razón de este fenómeno: la demanda de los docentes es tan apremiante y los aportes de la didáctica como tal quedan tan modestos que la tentación es grande de "aplicar" directamente, sin transposición didáctica, los aportes de las ciencias fuentes. Por lo demás, generalmente, no se trata solamente de "aplicación" sino de la hipertrofia, hasta constituir **el** método exclusivo, de los aportes de una ciencia fuente.

Al revés:
—la elección asumida y el **tratamiento didáctico** de distintos aportes de las variadas ramas de la psicología y de la lingüística;
—la búsqueda de **problemáticas integradas** (en vez de ejercicios parciales aislados), globalizadas pero abiertas;
me parece que permiten integrar y superar la discrepancia, dañina para los niños (y los docentes), entre modelos elaborados en otros campos.

De aquí viene mi segunda conclusión:

## II. Hay urgencia de constituir y desarrollar la didáctica como un campo de investigación científico propio.

Propongo entonces los postulados presentados en el **Documento 4**.

### Notas

1. Una "circunscripción" es el territorio de responsabilidad educativa y administrativa de un inspector de la educación nacional; le conciernen 300-350 maestros de enseñanza parvularia y básica, en unos 40 establecimientos.

2. Josette Jolibert y Equipe d'ECOUEN. Hachette:
1984. **Former des enfants lecteurs** (T. 1)
1988. **Former des enfants producteurs de textes**
1991. **Former des enfants lecteurs de textes** (T. 2)
1991-92. **Le poeme comme type de texte**
1991. **Formar niños lectores de textos** (Tomos 1 y 2 reunidos) 1991. **Formar niños productores de textos** Traducción al castellano por Viviana Galdames y Alejandra Mediana. Chile: Hachette, Ediciones Pedagógicas Chilenas.

3. **Leer el mundo**, título de un material de formación dirigido a los maestros del programa de emergencia del Ministerio de Educación de Chile "Programa de las 900 escuelas", elaborado por Mabel Condemarín, Viviana Galdames y Alejandra Medina.

4. Ver **Formar niños productores de textos**, op. cit.

5. En particular el Movimiento FREINET y el Grupo Francés de Educación Nueva (GFEN); ver **El poder de leer**, obra colectiva del GFEN, bajo la responsabilidad de Josette Jolibert y de Robert Gloton, traducida al castellano por Editorial Gedisa de Barcelona (1978), usada en varios países de América Latina.

6. Ver **Formar niños lectores de textos**, Parte II, capítulo 5, 6 y 7.

7. Dado que nuestra investigación fue una investigación didáctica, en el aula, para el aula, hemos considerado nuestra tarea elaborar y presentar, para cada una de las rúbricas anteriormente mencionadas, herramientas teórico-prácticas para los docentes (ejemplos de proyectos, trama de preparación por el maestro, ejemplos de pautas de evaluación, "siluetas de textos", etc.).

# El análisis de los datos textuales en la investigación educativa

## Una experiencia sobre la opinión que tienen los alumnos de educación primaria referida al concepto de lectura


**Núria Rajadell i Puiggrós**

*Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Investigadora en el ámbito de la lengua: literatura infantil, intervención logopédica y, especialmente, lectura.*

### Justificación de la importancia del análisis de datos textuales en el ámbito educativo

El ámbito educativo así como las materias que con él se relacionan, ha pretendido desde sus orígenes, un enfoque lo más humano posible, debido a que es el propio ser humano su principal protagonista. A pesar de ello, la investigación educativa ha estado trabajando de manera prácticamente exclusiva y a lo largo de muchos años, con datos cuantitativos y resultados numéricos, con la idea de mostrar una mayor cientificidad y, consecuentemente, teniendo abandonado el contenido específico que englobaba la expresión y opinión de los individuos.

Pero desde hace algunos años parece ser que estamos viviendo un período de transformación a favor del estudio directo, trabajando con metodologías observacionales que profundizan en la personalidad e individualidad, a las cuales será necesario incidir de manera directa si con ello se pre-

tenden ciertos cambios. De aquí que el programa S.P.A.D. (**Systeme Portable pour l'Analyse des Données**) en su versión textual, se pueda considerar como una interesante posibilidad metodológica para el análisis del contenido educativo, sin tener que recurrir a extensos vaciados de información a través de métodos manuales y bastante imperfectos. A pesar de que este programa permite el análisis objetivo de contenidos textuales, la intervención directa del investigador sigue jugando un papel básico e indispensable.

## Experiencia realizada en educación primaria

La experiencia que presentamos forma parte de una amplia investigación realizada en Barcelona, destinada al conocimiento del ambiente lector en el nivel de la educación primaria, concretamente en el ciclo medio, en sus diferentes facetas: personales, familiares, escolares y ambientales.

La población seleccionada se caracteriza por los siguientes aspectos:

—Edad: niños y niños de 5º de E.G.B. —Educación General Básica— (la mayoría tienen entre 10 y 11 años).
—Ubicación: escuelas públicas (56%) y privadas (34%) del cinturón industrial barcelonés.
—Muestra de los individuos: 895 escolares (51.2% niños y 49.6% niñas).

Para medir las actitudes lectoras de estos escolares se elaboran dos inventarios específicos, uno de los cuales contiene dos preguntas abiertas con el siguiente enunciado:

**1. Para mi leer es . .**
**2. Creo que leer es importante porque . .**

La primera cuestión está pensada para conocer el concepto de lectura concreto que poseen estos niños, el cual, en cierta manera, nos proporcionará una interesante información previa referida a las actitudes y los intereses lectores.

La segunda cuestión intenta conocer pequeños detalles sobre este concepto lector, como su relación con la escuela o con otros ámbitos (como imaginación, relax . . .).

Para realizar el análisis textual de las respuestas emitidas por los escolares a estas dos cuestiones abiertas, efectuamos en primer lugar una búsqueda de materiales existentes por todo el mundo, de acuerdo con los objetivos pretendidos; y así llegamos a conocer la existencia del programa S.P.A.D. del cual seleccionamos aquellas etapas que consideramos más apropiadas e interesantes para nuestro estudio.

El procedimiento efectuado para cada una de las dos cuestiones ha sido muy paralelo. En primer lugar, aseguramos el registro de datos textuales (fijando los espacios correspondientes, número de respuestas, tipología del texto así como su longitud) y efectuamos una selección del texto con el que pretendemos trabajar a partir de ahora, en nuestro caso el primero.

Seguidamente, a partir de la etapa COTEX realizamos la numeración del texto, reconociendo las diferentes palabras utilizadas, calculando sus frecuencias, seleccionando las más frecuentes y construyendo una tabla de contingencias (respuestas en línea y palabras en columna). Permite además obtener el listado de formas lexicales a partir del orden alfabético o de la frecuencia de aparición.

En nuestra experiencia observamos que el número total de palabras es de 5.723, siendo 626 diferentes (correspondientes al 11%). A partir del análisis alfabético, y teniendo además en cuenta su frecuencia, decidimos efectuar una agrupación de palabras con significado idéntico (p.e.: **aburrido, aburrida, aburridos**. . . . engloban un total de diez palabras diferentes, que concentramos en una sola).

Mostramos una primera visión general de los resultados de esta etapa en el **Cuadro 1**, en el que agrupamos los nombres a partir de características muy generales, las cuales solamente nos proporcionan una primera visión muy aproximativa.

**Cuadro 1**

**Distribución general de las palabras del texto global**

| | |
|---|---|
| Partículas sueltas (preposiciones, adverbios, artículos . . .) | 2698 |
| Nombres comunes | 1061 |
| Adjetivos | 601 |
| Verbos | 1261 |

Podemos desglosar la especificación concreta de las palabras más frecuentes en tres bloques diferenciados (**Cuadro 2**):

—Palabras con sentido positivo: encontramos palabras que pretenden definir la lectura como **diversión** (347), **aventura** (64); otras que van más allá de este concepto y que acostumbran a ser adjetivos: **importante** (145), **bonito** (77), **entretenido** (70), **interesante** (41) y, por último, un reflejo de la importancia que posee la lectura en el ámbito escolar: **aprender** (201), **saber** (40).
—Palabras con sentido negativo: **aburrir** (64).
—Palabras neutras: la mayoría de ellas no poseen significación por sí mismas, como **ser** (293), **cosa** (174), **mucho** (89), **estar** (70), **pasar** (69); a pesar de que encontramos **leer** (88), **libro** (73).

**Cuadro 2**

**Palabras más frecuentes ordenadas en función del sentido positivo, negativo o neutro**

| Palabras con sentido positivo | | Palabras con sentido neutro | |
|---|---|---|---|
| —diversión | 347 | —ser | 293 |
| —aventura | 64 | —cosa | 174 |
| | | —mucho | 89 |
| —importante | 145 | —estar | 70 |
| —bonito | 77 | —pasar | 69 |
| —entretenido | 70 | | |
| —interesante | 41 | —leer | 88 |
| | | —libro | 73 |
| —aprender | 201 | | |
| —saber | 40 | | |

**Palabras con sentido negativo**

| | |
|---|---|
| —aburrir | 64 |

La etapa SETEX se relaciona directamente con la etapa anterior, ya que realiza la numeración del texto pero añadiendo los caracteres específicos de cada palabra. En nuestro caso trabajamos con todas las palabras recopiladas, obteniendo (según se muestra en el **Cuadro 3**) como más frecuentes las que poseen 5, 6 y 7 caracteres o letras.

**Cuadro 3**

**Distribución de las palabras en función de sus caracteres o letras**

**Caracteres que incluye la palabra**

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 4 | 23 | 33 | 59 | 115 | 91 | 92 | 56 | 55 | 46 | 29 | 15 | 5 | 1 | 2 | 0 |

**Efectos observados**

En el **Cuadro 4** podemos observar estas cifras concretas, traducidas en palabras específicas.

**Cuadro 4**

**Palabras más frecuentes en función de sus caracteres**

**Palabras con cinco caracteres**

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| —cosas | 119 | —libros | 39 | —mejor | 18 |
| —gusta | 56 | —veces | 35 | | |
| —mucho | 48 | —pasar | 20 | | |

**Palabras con seis caracteres**

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| —porque | 119 | —nuevas | 37 | —enseña | 17 |
| —bonito | 66 | —libros | 32 | | |
| —cuando | 45 | —puedes | 17 | | |

**Palabras con siete caracteres**

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| —leyendo | 22 | —algunas | 15 | —algunos | 15 |
| —aprendo | 19 | | | | |

La etapa SEGME reconoce los diferentes segmentos repetidos o cadenas de palabras vecinas no delimitadas por un separador fuerte, calcula además su frecuencia, seleccionando los más significativos y construyendo una tabla de contingencia (respuestas en línea y segmentos en columna) en la que aparecen ordenados alfabéticamente. En general los segmentos se relacionan con aspectos positivos de la lectura considerándola interesante, divertida o agradable, según se muestra en el **Cuadro 5**.

El hecho de considerar la lectura como un tema importante no incluye forzosamente interés y agrado por ella, a pesar de dejar entrever un objetivo a realizar. La palabra **muy** aparece a menudo; en algunos casos no podemos llegar a descubrir su último destino, cuando se nos presentan segmentos como **es una cosa** o **para mí leer es**. Poseemos un único segmento negativo, **no me gusta**, con una frecuencia de 12.

**Cuadro 5**

**Segmentos más frecuentes**

**Segmentos de palabras más frecuentes**

| | |
|---|---|
| —muy importante | 94 |
| —muy divertido | 91 |
| —divertido y | 60 |
| —me gusta | 55 |
| —una diversión | 52 |

La etapa ASPAR efectúa los cálculos y las ediciones de un análisis de correspondencias a partir de una tabla de contingencia en la que cruzamos las respuestas individuales con las palabras, y además, nos permite contemplar las palabras más representativas desde dos ángulos diferentes pero complementarios: listado de palabras y representación gráfica.

Para la interpretación de los ejes hay que tener en cuenta dos coeficientes: contribuciones absolutas (reflejan la importancia que posee una palabra para la construcción de un eje) y las contribuciones relativas (reflejan la importancia que posee un eje para una palabra). Mientras las absolutas permiten conocer las variables responsables de la construcción de un factor, las relativas explican en qué medida el eje refleja la posición que tiene la palabra.

En nuestra investigación trabajamos a partir de las 92 palabras más significativas, ya que son las que más han contribuido para la elaboración de un eje (**Cuadro 6**).

**Cuadro 6**

**Palabras más significativas para la construcción de los ejes**

| Eje N° 1 | | Eje N° 2 | |
|---|---|---|---|
| un | 11.9 | aburrimiento | 19.2 |
| muy | 11.5 | divertido | 9.0 |
| aburrimiento | 11.2 | un | 4.7 |
| divertido | 9.2 | | |
| importante | 6.0 | | |
| interesante | 6.0 | | |

| Eje N° 3 | | Eje N° 4 | |
|---|---|---|---|
| divertirme | 20.0 | pasar | 6.3 |
| una | 17.6 | el | 4.6 |
| aprender | 10.3 | interesante | 4.4 |
| diversión | 9.1 | bueno | 4.3 |
| cosa | 7.2 | cosas | 4.3 |

| Eje N°5 | |
|---|---|
| divertirme | 34.1 |
| diversión | 7.5 |
| aburrimiento | 5.4 |

La etapa GRAFH ofrece la posibilidad de realizar representaciones gráficas sin embargo cuantos más datos tengamos más difícil será su interpretación. Hay que diferenciar en ella tres partes: representación del eje de coordenadas (las palabras se van distribuyendo a su alrededor, siendo más comunes a medida que se acercan más al eje central), relación de palabras ubicadas en los extremos (aparecen representadas de manera parcial o no aparecen) y relación de palabras céntricas (aparecen representadas de manera parcial o se encuentran escondidas debajo de otras).

Las representaciones gráficas más significativas se muestran en la **Figura 1**, **Figura 2**, **Figura 3** y **Figura 4**.

Figura 1. **Representación gráfica del eje de coordenadas 1,2**

BEST COPY AVAILABLE

Figura 2. **Representación gráfica del eje de coordenadas 2,3**

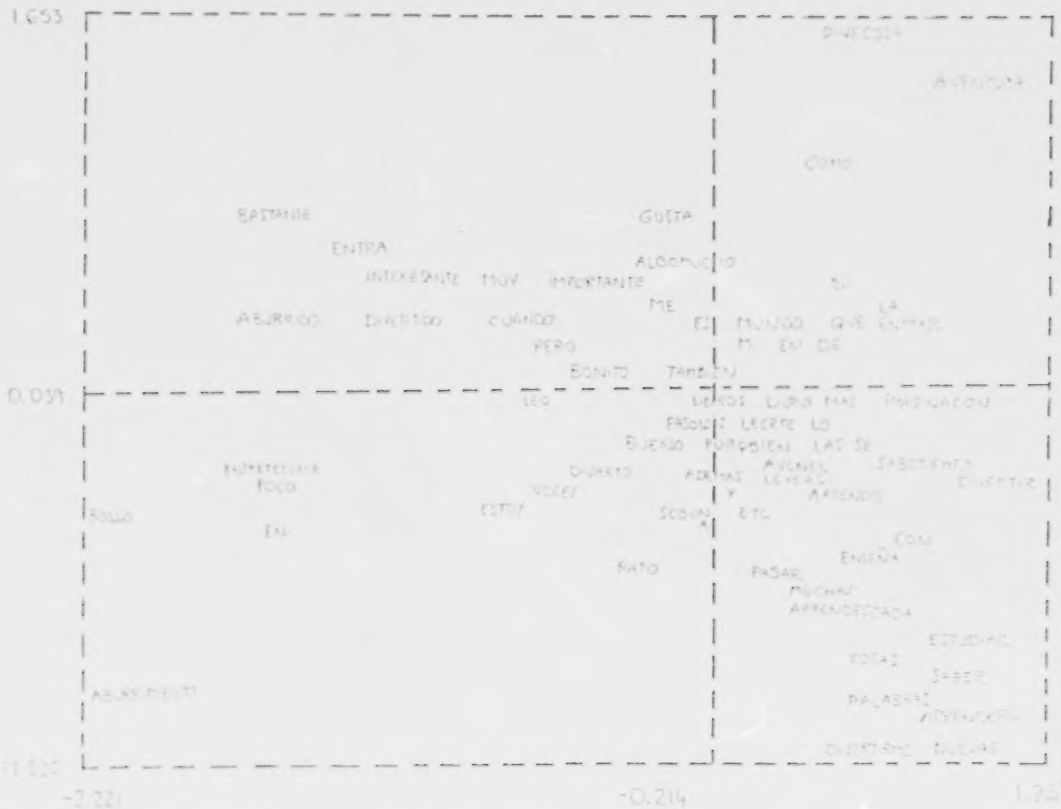
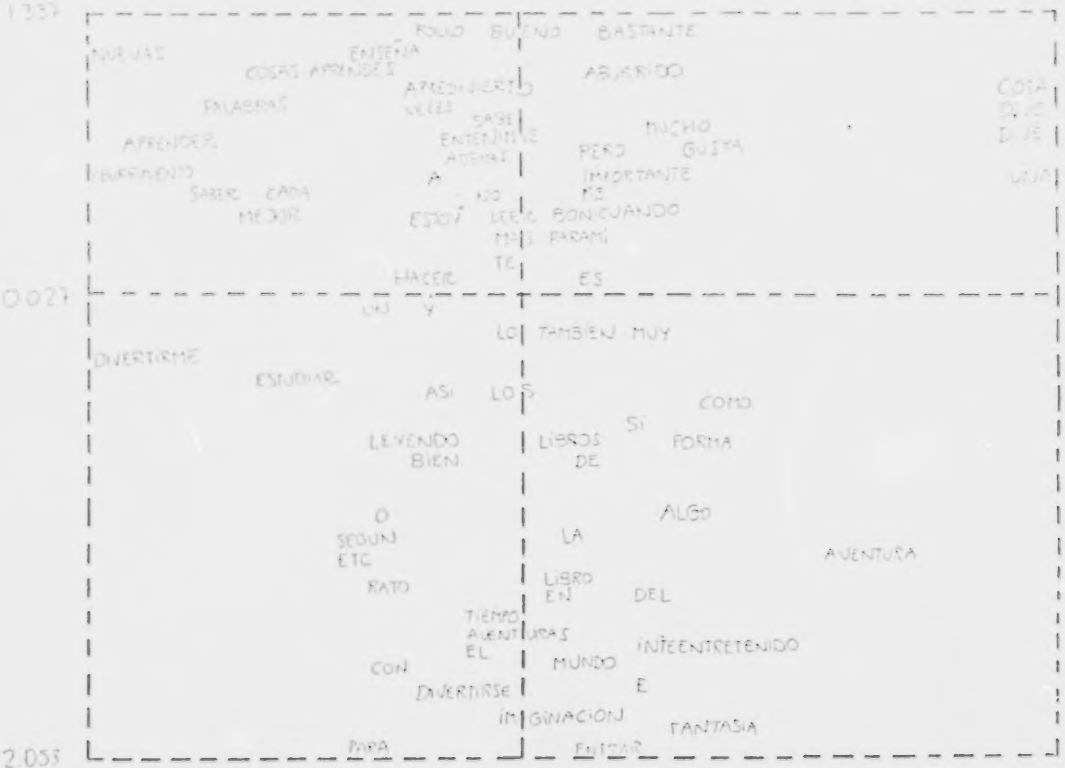



Figura 3. **Representación gráfica del eje de coordenadas 3,4**






BEST COPY AVAILABLE

Figura 4. **Representación gráfica del eje de coordenadas 4,5**

Se destacan en la primera (**ejes 1, 2**) tres agrupaciones claramente definidas: una primera está formada por una serie de datos de tipo negativo (**aburrimiento**, **un**, **poco**, **aburrimiento**, **rollo**); una segunda, distribuida en un espacio más amplio, incluye datos más positivos (**bueno**, **bonito**, **importante**, **muy**, **divertido**, **bastante**, **interesante**), y, en una tercera se agrupan palabras referidas a la significación del acto lector (**forma**, **divertirse**, **diversión**, **aventura**, **entretiempo**).

En la segunda gráfica (**ejes 2, 3**) el núcleo central se encuentra ubicado bastante hacia la zona derecha; sin embargo, en la zona izquierda encontramos un amplio bloque de concepción negativa de la lectura (**rollo**, **un**, **poco**, **aburrimiento**), a pesar de hallarse en forma bastante dispersa. En la zona inferior derecha aparece un bloque más centrado en la faceta intelectual y seria; a pesar de figurar la palabra **divertirme**, la mayoría se sitúan alrededor de: **estudiar**, **saber**, **palabras**, **cosas**, **aprender**. En la zona superior, se encuentran los que piensan en la lectura como diversión: palabras como **aventura**, **forma**, **diver**, **cosa**, **imaginación**, **divertir**.

En el tercer gráfico (**ejes 3, 4**), de diseño alargado alrededor del eje de coordenadas, encontramos una serie de palabras relacionadas con la lectura como medio de distracción y entretenimiento. Sin embargo, nos interesan los extremos: en el noroeste aparece el grupo de **aprender**, **cosas**, **palabras**, **enseñar**; mientras que en el noreste **diversión**, **cosa**, **divertida**, palabras que se irán perfilando al descender en el espacio: **forma**, **algo**, **aventura**, **entretenimiento**, **imaginación**, **entrar**, **fantasía**.

Y en la última representación (**ejes 4, 5**) se destacan en la parte superior hacia la izquierda: **entretenimiento**, **diversión**, **pasar un rato**, **tiempo**; mientras **imaginación**, **fantasía**, **mundo**, **entrar**, se encuentran en el sudoeste. **Diversión**, **divertirse**, en la zona norte y noroeste. En el sudeste se entrevé claramente la faceta seria: **saber**, **palabras**, **cosas**, **enseña**, **aprendes**, **nuevas**. Totalmente en el sur, y contrariamente a la faceta diversión, aparece el aburrimiento.

De estos cuatro gráficos podemos extraer dos amplios grupos: uno en función del concepto de lectura y otro del estado anímico que viven en el

momento de la práctica lectora. En el primer grupo, para unos lectura equivale a una manera de aprender (**aprender, estudiar, saber palabras nuevas**, . . .); para otros no es más que una forma de diversión (**diversión, entretenimiento, pasar el rato**. . .). En el segundo grupo, teniendo presente el concepto lector inmerso, encontramos aquellos que lo pasan bien (**es divertido, es hermoso**,. . .) y los que parece que no tanto (**es aburrido, es un rollo**, . . .).

Las etapas MOTEX, MOCAR y RECAR permiten observar la distribución específica de los textos presentados, precisada en nuestro caso a través de seis clases (**Tabla 1**):

**Tabla 1**

**Agrupación general de las respuestas**

| N° Texto | Identificador | N° Individuos | N° Respuestas |
|---|---|---|---|
| 1 | aa1a clase 1/6 | 104 | 104 |
| 2 | aa2a clase 2/6 | 146 | 146 |
| 3 | aa3a clase 3/6 | 315 | 269 |
| 4 | aa4a clase 4/6 | 23 | 23 |
| 5 | aa5a clase 5/6 | 105 | 105 |
| 6 | aa6a clase 6/6 | 202 | 202 |
| **Totales** | | 895 | 849 |

Los textos con mayor densidad son el tercero y el sexto, mientras el cuarto es extremadamente reducido; reflejado de nuevo en la **Tabla 2**.

**TABLA 2**

**Distribución específica de las respuestas**

| Identificador | N° de palabras | % del total | X por respuesta | N° palabras diferentes | % palabras del texto | N° palabras retenidas |
|---|---|---|---|---|---|---|
| aa1a | 691 | 121.2 | 6.6 | 49 | 70.9 | 531 |
| aa2a | 1537 | 269.5 | 10.5 | 55 | 35.8 | 1029 |
| aa3a | 2113 | 370.5 | 6.7 | 54 | 25.6 | 1543 |
| aa4a | 77 | 13.5 | 3.3 | 12 | 155.8 | 56 |
| aa5a | 649 | 113.8 | 6.2 | 45 | 69.3 | 490 |
| aa6a | 636 | 111.5 | 3.1 | 33 | 51.9 | 516 |
| **GLOBAL** | 5703 | 1000.0 | 6.4 | | | 4165 |

A partir de aquí, a través de etapas diferentes, podemos obtener información puntual respecto a palabras, frases breves y textos largos, que han contribuido a la construcción de estas seis clases.

La **Tabla 3** nos muestra las palabras más significativas junto al número de apariciones que han tenido a lo largo de los textos.

**Tabla 3**

**Palabras más destacadas de cada clase**

| **Clase N° 1** | **AA1A** | **Clase N° 2** | **AA2A** | **Clase N° 3** | **AA3A** | **Clase N° 4** | **AA4A** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| —un | 81 | —de | 61 | —y | 133 | —divertirme | 23 |
| —a | 30 | —y | 57 | —cosas | 111 | —y | 14 |
| —me | 29 | —es | 52 | —aprender | 98 | —aprender | 9 |
| —veces | 28 | —en | 50 | —es | 97 | | |
| —es | 27 | —el | 46 | —muy | 91 | | |
| —aburrido | 25 | —un | 41 | —porque | 78 | | |
| —algo | 25 | —la | 41 | —leer | 65 | | |
| —divertido | 25 | | | —importante | 57 | | |

| **Clase N° 5** | **AA5A** | **Clase N° 6** | **AA6A** |
|---|---|---|---|
| —una | 105 | —muy | 135 |
| —cosa | 43 | —divertido | 118 |
| —diversión | 38 | —importante | 63 |
| —y | 36 | —y | 46 |
| —que | 33 | —interesante | 33 |
| —me | 21 | —es | 29 |

Los segmentos breves más representativos de cada clase se muestran en el **Cuadro 6**, estando formados por agrupaciones de palabras, que en nuestro caso, incluyen entre dos y siete.

**Cuadro 6**

**Distribución de las frases breves más significativas de cada clase**

**Texto N° 1 . AA1A. Clase 1/6**

1. un gusto
2. un aburrimiento
3. un aburrimiento
4. un hobby
5. un rollo
6. un pasatiempo
7. pues leerme un cuento
8. un aburrimiento
9. un rollo
10. joby

**Texto N° 2. AA2A. Clase 2/6**

1. pasar el tiempo
2. entrar en el mundo de la fantasía
3. pasar aventuras
4. como pasar aventuras imaginarias en la frente
5. comprender la lectura
6. soñar con la imaginación
7. meterme en la aventura del libro
8. pasar el rato bien, sin aburrirte
9. entras en alguna aventura
10. pasar el tiempo bien

**Texto N° 3. AA3A. Clase 3/6**

1. aprendo cosas buenas
2. aprender buenas cosas
3. aprender cosas
4. aprender cosas
5. aprender bastantes cosas
6. descubrir cosas nuevas
7. aprender cosas nuevas
8. aprender nuevas cosas
9. aprender cosas nuevas
10. aprender

**Texto N° 4. AA4A. Clase 4/6**

1. divertirme
2. divertirme
3. divertirme
4. divertirme
5. divertirme
6. divertirrne
7. divertirme
8. divertirme y distraerme
9. divertirme y aprender
10. divertirme y aprender

**Texto N° 5. AA5A. Clase 5/6**

1. una tontería
2. una actividad del colegio
3. una distracción
4. una distracción
5. una historia fantástica
6. una ilusión
7. una diversión
8. una diversión
9. una diversión
10. una diversión

**Texto N° 6. AA6A. Clase 6/6**

1. divertido
2. divertido
3. divertido
4. divertido
5. divertido
6. divertido, aventurero, estudioso
7. divertido
8. divertido
9. bastante divertido
10. divertido

Algunos textos utilizan muy pocas palabras (p.e. 4 y 6 con **divertirme**, **divertido**); otros a pesar de poseer cierta variedad lexical (p.e. 1 y 3) engloban un solo concepto; en el 5 observamos una cierta gradación conceptual que va desde **una tontería** hasta **una diversión**. El 2 está constituido por segmentos más amplios y formados, enfocados hacia el vivir la aventura.

Podemos obtener las frases más extensas a partir de otra etapa, cuyos resultados presentamos, de manera parcial, en el **Cuadro 7**.

---

**Cuadro 8**

**Distribución de las frases entre los diferentes textos**

**Texto N° 1.** **AA1A** **Clase 1/6**

1. "Un poco aburrido, pero a veces leo, en mi casa antes cada día me leía un capítulo de un libro llamado: **dos años de vacaciones**."
2. "Bonito pero como leo un poco mal no me gusta, pero cuando leo un poco más rápido me gusta."
3. "Es como un cosa que es fácil pero que a veces es un poco complicado, pero es muy chulo."
4. "Un poco aburrido pero a veces me divierto cuando estoy aburrido."

.....

10. "Es muy guay pero leo con alguna dificultad pero ahora ya leo porque como leo mal pues voy a leer . . .".

**Texto N° 2.** **AA2A** **Clase 2/6**

1. "Depende, si el libro es de aventuras o de historia; si es de historia no me gusta si es de aventuras me encanta."

---

Si hasta ahora solamente poseíamos una única información (p.e. el concepto **aburrido**) podemos a partir de aquí establecer la gradación de ese aburrimiento (p.e. **un poco aburrido**, **pero a veces leo**... o ...**a veces me divierto cuando estoy aburrido**. Es posible observar que el texto 4 es muy pobre, y está centrado alrededor de **divertirme** y otro verbo (en muchas ocasiones **aprender**); el texto 5 sigue misma tónica aunque con mayor amplitud; el texto 6 define los adjetivos que incluye la lectura, para la mayoría ésta es un acto **importante**, **interesante** y hasta para algunos **entretenido**. El texto 3 está formado por todos aquellos que consideran la lectura como una forma de aprendizaje. El primero se centra en el aburrimiento, desde todas sus facetas posibles. Finalmente, el texto 2 profundiza en la tipología de los libros, la importancia del libro de aventuras, e incluso algunos temas aislados como leer mejor en clase o las faltas de ortografía.

Considerando estas mismas estapas pero teniendo en cuenta la variable sexo obtenemos un total de 849 respuestas (437 niños, 412 de niñas). El análisis efectuado con ellas (**Tabla 4**) nos demuestra que a pesar de que la media de palabras por texto es menor en las niñas que en los niños, en conjunto obtenemos más palabras de las niñas.

**TABLA 4**

**Distribución de respuestas**

| Identificador | N° de palabras | % del total | X por respuesta | N° palabras diferentes | % palabras del texto | N° palabras retenidas |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Sx01 | 2544 | 463.6 | 10.7 | 63 | 22.4 | 1934 |
| Sx02 | 3059 | 536.4 | 7.0 | 59 | 19.3 | 2231 |
| **Global** | 5703 | 1000.0 | 6.4 | | | 4165 |

Las palabras más frecuentes son en los niños: **y** (131), **muy** (126), **es** (100), **divertido** (99), **una** (79), **importante** (70), **aprender** (59), **porque** (57), **me** (50); y en las niñas: **y** (175), **muy** (54), **es** (126), **divertido** (116), **que** (86), **me** (79), **porque** (67), **aprender** (66), **leer** (64), **una** (58). Encontramos algunas diferencias concretas: **libros** o **leer** aparecen más en las niñas, mientras que en **estudiar** o **aburrido** dominan los niños.

El sexo masculino se caracteriza por considerar que la lectura es una tarea bastante aburrida (el 80%), a pesar de encontrar algún caso aislado que la considere divertida. En las niñas encontramos una gran dispersión conceptual aunque en un ambiente positivo: para la mayoría es divertido (**divertido**, **entretenerme**...) y para las restantes instructivo (**aprendo cosas**, **te enseñan cosas**...).

En las frases largas no encontramos demasiadas diferencias ya que existen los defensores de la lectura como acto divertido y los que no, sin olvidar una cierta visión prospectiva en muchos de los casos (**mejorar la escuela**, **comprender los anuncios de los periódicos**...); las niñas parecen acusar más el aspecto lúdico de la lectura, sin olvidar la importancia que posee como fuente de aprendizaje.

## Conclusiones

Podemos concentrar las conclusiones obtenidas a partir del análisis en las siguentes:

—**Los niños y niñas observan la lectura como una actividad positiva.** Un elevado porcentaje de alumnos contempla la lectura de manera positiva, sin especificar demasiados detalles.
Encontramos algunos casos de indiferencia, y una minoría que no la considera demasiado agradable hasta el punto de llegar a definirla como una tarea aburrida. Niños y niñas concuerdan en la importancia de saber leer bien, tanto para hoy como para mañana.

—**La lectura engloba una doble faceta: intelectual y lúdica.** La mayoría de los niños y niñas que forman la muestra tienen en cuenta esta doble faceta, a pesar de proporcionarnos opiniones muy diversas: para unos son dos campos totalmente separados, porque cuando se lee en la escuela se está llevando a cabo una tarea única y exclusivamente intelectual, bastante alejada de pasarlo bien; para otros, sin embargo, existe una relación estrecha entre ambos, ya que podemos leer desde un punto de vista intelectual, pero a su vez pasarlo bien, como también podemos leer por placer y, simultáneamente ir aprendiendo.

A pesar de la diversidad de opiniones siempre se acaba en el mundo del aprendizaje; sin embargo, los niños muestran un mayor realismo que las niñas.

—**El concepto general de lectura varía en función del sexo.** La opinión que poseen niños y niñas sobre la lectura es en general diferente; por un lado las niñas la consideran más positiva que los niños, calificándola como divertida e instructiva, mientras que los niños reflejan cierto aburrimiento.

—**Las niñas expresan los conceptos con más brevedad que los niños.** La media de palabras por texto es menor en las niñas que en los niños, a pesar de que aquellas que tienen ganas de escribir lo hacen de manera más extensa que los niños repitiendo reiteradamente una misma opinión.

## Referencias bibliográficas


Baudelot, Ch. (1987) **Reussir sa vie**. Nantes: Université de Nantes.

Fenelon, J.P. (1981) **Qu'est-ce que l'analyse des données**. Paris: Lefonen.

Lebart, L. (1988) **Analyse statistique des réponses libres dans les enquetes par sondage**. Paris: Centre National de la Recherche Scientifique.

Lebart, L. y A. Morineau (1985) **S.P.A.D.-T. Systeme portable pour l'analyse des données**. Paris: Cisia.

Lebart, L., A. Morineau y J.P. Fenelon (1985) **Tratamiento estadistico de datos**. Barcelona: Marcombo.

Lebart, L. y A. Salem (1988) **Analyse statistique des données textuelles**. Paris: Bordas.

## ASOCIACION INTERNACIONAL DE LECTURA

### Organismo consultor de Unesco

**Presidenta**
Judith N. Thelen
Frostburg State University, Frostburg, Maryland

**Presidenta electa**
Marie M. Clay
University of Auckland, Auckland, New Zealand

**Vicepresidenta**
Doris D. Roettger
Heartland Area Education Agency, Johnston, Iowa

**Director Ejecutivo Interino**
Alan Farstrup

**Consejo Directivo**
**Mary D. Marockie**, Regional Education Service, Agency VI, Wheeling, West Virginia.
**Joy N. Monahan**, Orange County Public Schools, Orlando, Florida.
**Richard T. Vacca**, Kent State University, Kent, Ohio.
**Joan F. Curry**, San Diego State University, San Diego, California.
**John J. Pikulski**, University of Delaware, Newark, Delaware.
**Kathryn Ann Ranson**, Springfield Public Schools, Springfield, Illinois.
**Daniel R. Hittleman**, Queens College, CUNY, Flushing, New York,
**Pehr-Olof Rönnholm**, Cygnaeus School, Turku, Finland.

# INSTRUCCIONES PARA NUESTROS AUTORES

**1.** Los trabajos deben tratar acerca de la **lectura** y **escritura** y **áreas conexas** dándose preferencia a investigaciones y exposiciones de prácticas pedagógicas.

**2.** Los trabajos deben ser inéditos. El envío de un trabajo a LECTURA Y VIDA, **Revista Latinoamericana de Lectura**, supone la obligación del autor de no someterlo simultáneamente a la consideración de otras publicaciones.

**3.** Los trabajos, que no pueden tener una extensión superior a las 18 carillas tamaño carta (incluida la bibliografía) mecanografiadas a doble espacio, deben ser enviados a la redacción de la revista **(Casilla de Correo 124, Sucursal 13, 1413 Buenos Aires, Argentina)**.

**4.** Deben ser remitidos **en original y dos copias** y estar acompañados de una nota con la dirección del autor/autores, número de teléfono, lugar de trabajo y breve reseña de su trayectoria profesional y científica.

**5.** Los responsables de la redacción de la revista se reservan el derecho de publicar o no los trabajos presentados y de determinar la oportunidad de hacerlo. Acusarán recibo de los originales, informarán a los autores la aceptación o rechazo en el momento en que se determine de acuerdo con las normas que rigen el proceso de revisión pero no mantendrán otro tipo de correspondencia ni devolverán los originales.

**6.** Los trabajos recibidos son revisados por dos miembros por lo menos del **Consejo Editorial Consultivo**. Aquellos autores que deseen permanecer en el anonimato para los informes de los consultores, deben enviar dos de las tres copias del trabajo encabezadas sólo por el título, con el nombre y los datos personales mecanografiados en hoja aparte.

**7.** Las **notas** y **llamadas** se numerarán por orden de aparición y se agruparán al final del texto.

**8.** Las **figuras** y **tablas** deben presentarse en original y numerarse correlativamente por orden de aparición en el texto. Las **ilustraciones** no deben incluirse en el cuerpo del texto, sino que irán en hoja aparte identificada con el nombre del autor en la parte superior derecha y la indicación del lugar donde deban incluirse.

**9.** Las **referencias bibliográficas** se ordenarán por orden alfabético, citando: autor, año (entre paréntesis), título del libro (subrayado), lugar de edición, editorial y año de la edición. Si se trata de artículo: autor, año, título, nombre de la publicación (subrayado), volumen y/o número de la revista (subrayado), y páginas. Cuando la obra citada es una traducción, deberá citarse en primer lugar el título original de la obra y entre paréntesis su versión en castellano o en el idioma en el que se esté citando.

**10.** Los **informes de investigación** deben respetar los apartados clásicos de Introducción, Método (sujetos, diseño, instrumentos y/o procedimientos), Resultados y Conclusiones.

**11.** La Dirección y la Redacción de la revista no se hacen responsables de las ideas y opiniones expresadas en los artículos.

**Aquellos trabajos que no cumplan con la totalidad de los requisitos enunciados no serán considerados, tampoco se enviará a los autores acuse de recibo ni se les devolverá los originales.**

# LIBROS Y REVISTAS

## PARA DARLE SENTIDO A LA LECTURA

### LIBROS DE IRA TRADUCIDOS Y PUBLICADOS POR AIQUE

Del gran caudal bibliográfico que anualmente publica la **Asociación Internacional de Lectura**, en Estados Unidos, como resultado de las investigaciones que se realizan bajo su supervisión, **Aique Grupo Editor**, seleccionó seis títulos. Uno de ellos, **El texto expositivo. Estrategias para su comprensión**, compilado por Denis Muth, apareció a principios de este año, y ya fue reseñado en el número de junio de **Lectura y Vida**. En el mes de septiembre aparecieron otros cinco: **El texto narrativo. Estrategias para su comprensión**; **Los niños construyen su lectoescritura**; **La investigación acción entra al aula**; **Estudiar en el aula. El mapa semántico**; y **Trabajos con el vocabulario. Rasgos semánticos**.

**Los niños construyen su lectoescritura.**
**Un enfoque piagetiano**

*Título original:*
**How children construct literacy. Piagetians perspectives**

Tiene prólogo y palabras finales de Yetta Goodman y está conformado por exposiciones de distintos autores, presentadas al Congreso Mundial de la IRA que se realizó en 1986. Un capítulo de Emilia Ferreiro —"Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis"— sirve de marco teórico al resto, conformado por un artículo de Liliana Tolchinsky sobre el sistema de escritura del hebreo; un artículo de Ana Teberosky, acerca del aprendizaje de niños hablantes de catalán; otros de dos investigadoras italianas, Clotilde Pontecorvo y Cristina Zuchermaglio, dedicado al papel de la interacción social en el aprendizaje y otro de Esther Pillar Grossi sobre la alfabetización de niños de clase baja en Brasil. Se trata de un libro destinado no sólo a especialistas interesados en la comprobación de hipótesis y cuestiones que atañen a la investigación sobre el aprendizaje, sino a docentes que pueden ver reflejados en estos relatos los interrogantes y las respuestas que ellos mismos se plantean y descubren durante su experiencia en el aula.

**La investigación acción en el aula**

*Título original:*
**Opening the door to classroom research**

Esta obra es también una compilación, a cargo de Mary Olson. La tesis fundamental de la investigación acción parte de la hipótesis de que si se mantiene en el mundo la tendencia actual en materia de acceso a las aulas de grupos minoritarios, de riesgo y carecientes, habrá un sustancial aumento de alumnos con dificultades escolares. Esto, a su vez, mostrará una aguda necesidad de maestros capacitados, sensibles y reflexivos que puedan detectar las problemáticas, investigar acerca de las soluciones y tomar las decisiones que mejoren su tarea en el aula. Esta investigación educativa, que se realiza en el mismo campo en que se producen los conflictos, se caracteriza, precisamente, por una actitud de no aceptación de situaciones presentes, la búsqueda de respuestas sobre lo que está ocurriendo con los alumnos que aprenden y por la capacidad de decisión para efectuar los cambios necesarios.

**El texto narrativo. Estrategias para su comprensión**

*Título original:*
**Children's Comprehension of Text**

Conforma, en su lengua original, un solo corpus con **El texto expositivo**, bajo el título **Children's Comprehensión of Text. Research into practice**, un volumen de distintos autores, compilado por Denis K. Muth. Si **El texto expositivo** proporciona, a los docentes de todas las áreas curriculares, estrategias para trabajar el discurso informativo en el aula, **El texto narrativo** ofrece distintos modelos de estructura narrativa y sus implicaciones pedagógicas. Algunas de ellas proponen la posibilidad de convertir la actividad de lectura de cuentos en un espacio de aprendizajes, trabajando la estructura cuentística desde los primeros grados, pero con un especial cuidado en ver la estructura no como un elemento aislado y formal, sino como productora de significación, en profunda relación con otros aspectos del relato. Por otra parte, si bien el libro se inicia con propuestas y modelos para los primeros grados y, consecuentemente, un capítulo entero está dedicado a los textos predecibles y a los cuentos de repetición, también hay otro capítulo dedicado al relato policial en la escuela media, y otro que encara la enseñanza de la estructura narrativa con un enfoque procesal de la lectura y de la escritura.El volumen finaliza con un capítulo teórico sobre la comprensión lectora y otro muy práctico sobre problemas acerca del texto narrativo que se pueden plantear los docentes en su trabajo cotidiano.

**Estudiar en el aula. El mapa semántico**

*Título original:*
**Semantic mapping. Classroom aplications**
*Joan E. Heimlich y Susan D. Pittelman*

Muestra cómo trabajar las redes semánticas para promover la escritura de los niños y el mejoramiento de la comprensión lectora en distintas áreas curriculares. La realización de mapas semánticos en el aula es un modo de organizar gráficamente toda la información relacionada con un cierto concepto, y ayuda a los alumnos a tomar conciencia de sus conocimientos previos y a expandirlos, al mismo tiempo que incorporan nuevo vocabulario. Aparecen estrategias de aula, detalladas para distintas áreas y todos los grados.

**Trabajos con el vocabulario. Análisis de rasgos semánticos**

*Título original:*
**Semantic feature analysis**

*Pittelman, Heimlich, Berglund y French*

También lleva al aula otro concepto importante de la lingüística que hasta ahora no se había utilizado sistemáticamente como fundamento de una estrategia de enseñanza para la promoción del vocabulario. Se trata de los rasgos semánticos, esto es, las notas características de cada una de las unidades léxicas que forman un campo semántico. En lo que se refiere al aspecto cognitivo, las estrategias de aula se basan en la clasificación de la información por categorías que realiza la memoria humana. Las investigaciones recomiendan esta técnica para desarrollar el vocabulario, para realizar actividades de prelectura y para la enseñanza de distintas áreas curriculares. El volumen aporta modelos de aplicación en todos estos aspectos, así como también en computación.

Estos tres últimos volúmenes ofrecen a los docentes estrategias de aula que abarcan tanto la escuela primaria como la secundaria y cuyo sistema de presentación es sumamente organizado: todos aparecen precedidos por un marco teórico que los relaciona con una ideología pedagógico-lingüística, basada fundamentalmente en el aprendizaje cooperativo e interactivo, en los enfoques procesales de la lectura y de la escritura, y en la convicción de que en el aula deberían aparecer todos los universos discursivos. A continuación del marco teórico, aparece un modelo detallado, clase por clase, con la salvedad expresa de que no es un libro para que los docentes repitan, sino que es un disparador para que la creatividad de los maestros y profesores pueda adaptarlos a su realidad. Finalmente, después del modelo, se consignan conclusiones donde aparecen explicados sus límites y posibilidades.

La traducción de textos referidos a la educación, insertos en otra cultura y en otras estructuras institucionales, es una tarea compleja. Sin embargo, las investigaciones publicadas en Estados Unidos revelan paralelismos y coincidencias entre las problemáticas que se manifiestan en esta bibliografía y nuestras propias preocupaciones como docentes.

Podría pensarse que la distancia geográfica, lingüística, sociocultural y económica producirán a su vez, distancia entre las preocupaciones de los maestros estadounidenses y de los maestros argentinos o latinoamericanos, pero las mismas renovaciones que nos convocan en materia de teoría del aprendizaje, las ideas y las prácticas alrededor del constructivismo, las concepciones acerca del maestro como investigador, y las teorías sociolingüísticas, que se están incorporando actualmente al discurso acerca de la educación, son los mismos enfoques que aparecen incorporados a las investigaciones que se publican en la International Reading Association. No obstante la existencia de estos numerosos puntos de vista de contacto, hasta el momento muchos de estos problemas no habían sido suficientemente explorados en la bibliografía al alcance de nuestros docentes y expertos, y ésa es la principal novedad de esta publicación.

# INFORMACIONES

## TERCER CONGRESO LATINOAMERICANO DE LECTOESCRITURA

En la sesión de cierre del **Tercer Congreso Latinoamericano de Lecto-escritura**, el ex Director Ejecutivo de la Asociación Internacional de Lectura, se dirigió así a los participantes:

Estimados colegas:

Gracias a este congreso he tenido la oportunidad de conocer en forma más directa lo que se está haciendo con enorme esfuerzo, en América Latina, en la lucha contra el analfabetismo y también tomar conciencia de lo que se está planificando para un futuro próximo y a largo plazo.

Este conocimiento y esta toma de conciencia implican para mí, en tanto Director Ejecutivo de la **Asociación Internacional de Lectura**, una gran responsabilidad y un enorme desafío ya que conocer lo que se ha hecho y lo que se intenta hacer compromete a la Asociación a trabajar conjuntamente con ustedes en la medida de sus posibilidades para que la democratización de la lectura y la expansión de sus beneficios a sectores cada vez más amplios de la población mundial deje de ser una meta a alcanzar a largo plazo y se transforme en una realidad tangible.

Más allá de los aspectos técnicos vinculados con la enseñanza de la lectoescritura y con el desarrollo de la capacidad de leer, me interesa rescatar hoy la función social de la lectura: la lectura reveladora de la palabra y del mundo como instrumento de combate contra todo tipo de autoritarismo y, recordando a Paulo Freire, me interesa enfatizar una alfabetización "problematizadora de carácter auténticamente reflexivo, que implique un acto permanente de descubrimiento de la realidad...", una alfabetización que concientice y que tenga como meta la inserción crítica del hombre en la realidad.

Tal como sostiene Paulo Freire "cuanto más se problematicen los educandos como seres en el mundo y con el mundo, se sentirán más desafiados. Tanto más desafiados cuanto más obligados se vean a responder al desafío... y precisamente porque captan el desafío como un problema en sus conexiones con otros, en un plano de totalidad y no como algo petrificado, la comprensión resultante tiende a tornarse crecientemente crítica... La alfabetización como práctica de la libertad, implica la negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo, así como la negación del mundo como una realidad ausente de los hombres. La reflexión que propone esta alfabetización, por ser auténtica, no es sobre este hombre abstracción ni sobre este mundo sin hombre, sino sobre los hombres en sus relaciones con el mundo, sujetos que van percibiendo críticamente, cómo están siendo en el mundo en el que y con el que están".

La práctica de estas funciones críticas de la lectura en las diferentes instituciones, entre ellas la escuela, pasa necesariamente por una revisión continua de las concepciones de la alfabetización y por un análisis de los procedimientos usados para su enseñanza y su promoción, ya que muchas veces (y esto también lo percibimos en Estados Unidos), el discurso acerca de la democratización de la lectura y del carácter problematizador de la alfabetización, así como el propósito manifiesto de formar lectores independientes, críticos y creativos, puede terminar siendo un discurso vacío ya que, muchas veces, se enseña a leer en aulas autoritarias, con procedimientos autoritarios y en escuelas autoritarias, o a través de mediadores que interfieren en los procesos de construcción de significado de los lectores o se emplean técnicas más o menos sutiles de control del poder y del deseo de leer de los otros y una censura sobre los materiales de lectura que ponen a disposición de los alumnos. Congresos como éste nos tienen que permitir transformar esta situación.

La reflexión sobre la alfabetización que se necesita en cada momento histórico y en cada sociedad es una tarea que se nos impone en tanto educadores, investigadores, especialistas en lectura, etc. y de esa reflexión, cuyos resultados se comparten en estas reuniones, surgirán nuevas propuestas de trabajo y fundamentalmente alcanzaremos a reconceptualizar **el rol del maestro en la formación de lectores**, como dice tema que nos convocó aquí.

Somos conscientes de que la meta de la alfabetización mundial no se alcanza solamente con modificar las prácticas de enseñanza y con una promoción más inteligente de la lectura si no se da paralelamente una modificación sustancial en las estructuras socioeconómicas y una participación responsable de toda la comunidad internacional.

Las distintas sesiones de este Congreso nos han permitido conocer los caminos que está tomando la investigación en América Latina, y también los escollos que presenta la transferencia de la teoría y de la investigación para modificar esa práctica docente que, pese a estas dificultades, alimenta día a día el trabajo investigativo y a su vez se alimenta con él para alcanzar resultados más duraderos en la formación de lectores.

Pero, sin embargo, por lo que he escuchado, parece quedar una asignatura pendiente, que es la de diseñar políticas de alfabetización que tomen en cuenta los logros alcanzados en la investigación y en la implementación para modificar y asegurar los cambios dentro de los sistemas educativos nacionales. Todos somos conscientes de que sin estas políticas muchos de los esfuerzos realizados terminan por perderse al quedar reducidos a espacios muy limitados, entonces, creo que constituir grupos de presión para el diseño de estas políticas es el desafío inmediato de ustedes como miembros de la Asociación Internacional de Lectura en la región o como personas interesadas en hacer realidad el lema **lectura para todos. Y la Asociación en su totalidad asume el compromiso de colaborar con ustedes.** Gracias.

## ATENCIÓN... ESTE AVISO ES MUY IMPORTANTE PARA LOS SUSCRIPTORES DE LECTURA Y VIDA

En distintas oportunidades y por diferentes motivos hemos compartido con los lectores nuestra preocupación por las dificultades económicas que enfrentábamos a diario para poder continuar con la publicación de LECTURA Y VIDA, sin afectar la calidad gráfica de la edición por los altos costos del papel y de la impresión en un país en permanente crisis.

Siempre insistimos en que era fundamental para nosotros alcanzar un mayor número de suscriptores (¿o quizá aumentar la venta de revistas y disminuir la cantidad de fotocopias de sus artículos?) dispuestos a apoyarnos en este proyecto que a lo largo de 12 años intentó, y creemos que a veces con éxito, concentrar los aportes más relevantes para la promoción de la lectura. Las dificultades económicas **no han sido superadas**...

Y, lamentablemente, hoy, ante los costos del franqueo internacional nos vemos obligados a suspender el envío de LECTURA Y VIDA por vía aérea. A partir de setiembre **los suscriptores del exterior** (en Argentina nunca se usó este servicio) **recibirán la revista vía superficie**, con una demora que oscila entre 4 y 6 semanas a partir de la fecha de envío.

El monto de la suscripción anual (U$S 19 para América latina y U$S 38 para el resto del mundo) no alcanza a cubrir los gastos de edición y de envío por vía aérea de las cuatro revistas, y ello no sólo limita nuestra posibilidad de planificar otras actividades en la Región (financiamiento de Congresos, publicación del boletín, etc.) sino que también pone en peligro la misma continuidad de LECTURA Y VIDA.

Pero, ahora bien, tal vez algunas personas no están dispuestas a esperar más de un mes cada número de LECTURA Y VIDA, pues en ese caso pueden solicitar el envío vía aérea con un pago adicional de U$S 10 dólares anuales, que pueden hacer efectivo con la renovación de la suscripción o en cualquier momento del año, teniendo en cuenta que dicho pago cubre los gastos del franqueo aéreo de cuatro revistas.

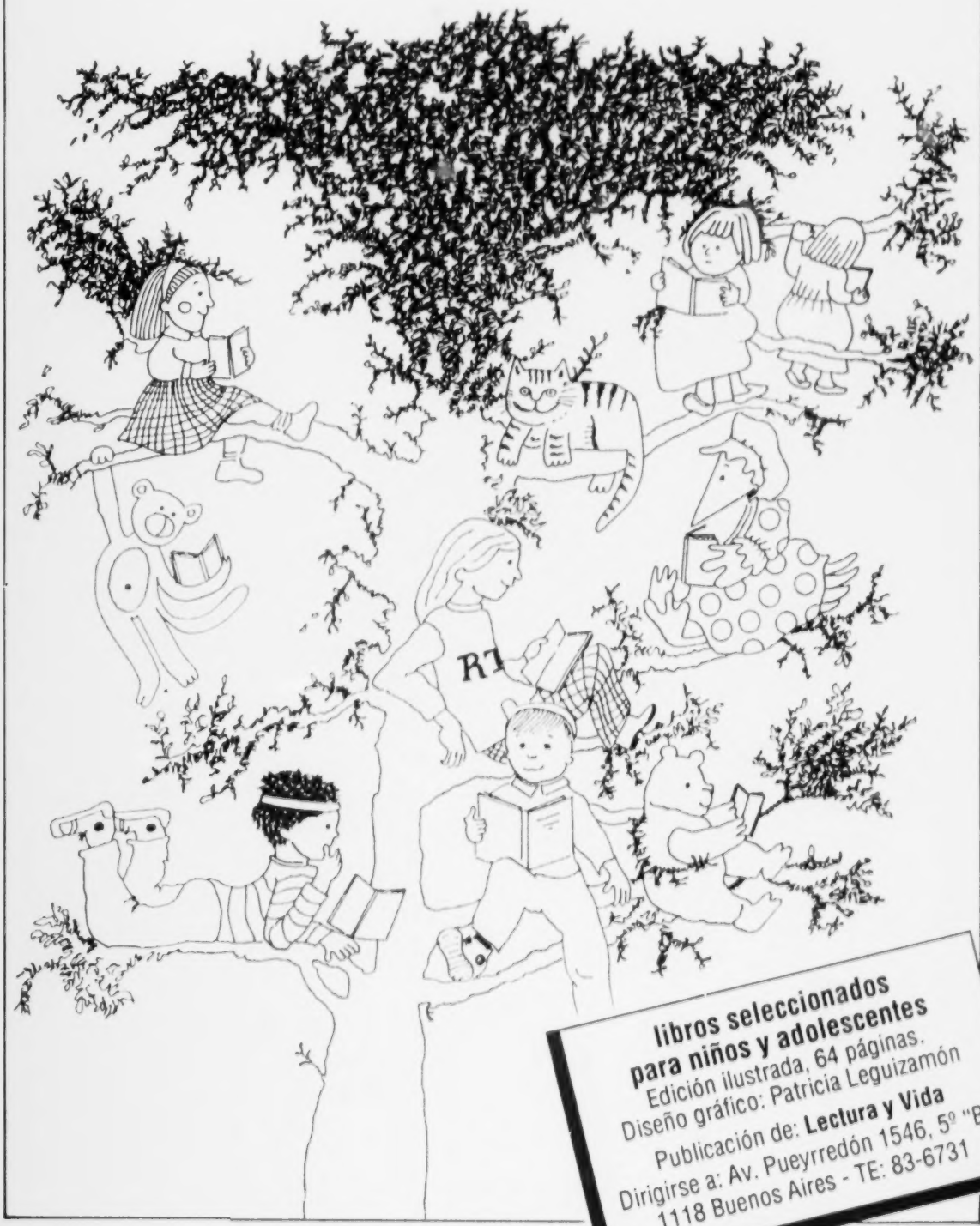
BEST COPY AVAILABLE



406

# PARA LEER CON PLACER

MARIA LUISA CRESTA DE LEGUIZAMON



**libros seleccionados**
**para niños y adolescentes**
Edición ilustrada, 64 páginas.
Diseño gráfico: Patricia Leguizamón
Publicación de: **Lectura y Vida**
Dirigirse a: Av. Pueyrredón 1546, 5º "B"
1118 Buenos Aires - TE: 83-6731

# índice

# Año 12 - 1991

## 1. Indice de títulos


Abrir la escuela al mundo. ROXANA MORDUCHOWICS. Año XII, Nº 1, Pg. 38-42.

Adolescentes y la lectura de los códigos en la radioafición, Los. NORMA BEDETTA DE MANGIOLA. Año XII, Nº 3, Pg. 39-41.

Alfabetización emergente y efectos de la enseñanza. BERTA P. de BRASLAVSKY, NELDA NATALI Y NORA ROSEN. Año XII, Nº 1, Pg. 10-19.

Análisis de datos textuales en la investigación educativa: Una experiencia sobre la opinión que tienen los alumnos de educación primaria referida al concepto de lectura, El. NURIA RAJADELL. Año XII, Nº 4, Pg. 31-40.

Aprendamos a través de la escritura de los niños. VIOLETA ROMO DE MUÑOZ. Año XII, Nº 3, Pg. 23-28.

Aventuras de la Botella de Klein en el país de la semiología. NESTOR OTERO. Año XII, Nº 1, Pg. 20-30.

Conocimiento del niño sobre las raíces de la alfabetización y sus implicancias para la escuela, El. YETTA GOODMAN. Año XII, Nº 1, Pg. 5-9.

Construcción de la escritura en el niño, La. EMILIA FERREIRO. Año XII, Nº 3, Pg. 5-14.

De la lectura a la producción: regularidades en las estrategias de relato en niños de 8 a 9 años. MABEL S. MARRO Y CELIA R. ROSEMBERG. Año XII, Nº 2, Pg. 23-29.

Discurso pedagógico: modalidades de expresión del sistema pedagógico uruguayo. ESTELA ACOSTA Y LARA Y RUBEN M. TANI. Año XII, Nº 1, Pg. 32-34.

Docente construye su rol: reflexiones sobre la construcción del rol docente con relación al trabajo con textos reales, El. LIA C. PELLICENA, ADRIANA I. QUIROGA Y MIRTA L. SAGGESE. Año XII, Nº 2, Pg. 13-17.

Experiencia de incorporación de apoderados en la rehabilitación integral de niños con trastornos específicos en lectura, Una. MARIANA CHADWICK Y I. FUHRMANN. Año XII, Nº 3, Pg. 15-22.

Formar niños lectores/productores de textos. JOSETTE JOLIBERT. Año XII, Nº 4, Pg. 23-30.

Funciones de la lectura. JOSEFINA BARBOZA. Año XII, Nº 2, Pg. 30-34.

Historieta como medio educativo y como material de lectura, La. CLARA MISRACHI Y FELIPE ALLIENDE. Año XII, Nº 3, Pg. 29-37.





418

Integración de dos modelos en el desarrollo del lenguaje oral y escrito. MABEL CONDEMARIN. Año XII, Nº 4, Pg. 13-22.

Juego, notaciones gráficas e intervención docente: Factores en la alfabetización precoz. IGNACIO DALTON. Año XII, Nº 3, Pg. 42-47.

Nuevas investigaciones sobre la adquisición de la lengua escrita. EMILIA FERREIRO. Año XII, Nº 1, Pg. 35-37.

Observar a cada alumno en el aula: ¿cómo hacerlo? ¿por qué hacerlo? MARIE CLAY. Año XII, Nº 4, Pg. 5-12.

Socialización del lenguaje y el desarrollo de la alfabetización, La. RENE GALINDO. Año XII, Nº 2, Pg. 5-12.

Texto como pretexto: una propuesta de lectura creadora, El. ELENA LUCHETTI. Año XII, Nº 2, Pg. 35-36.

Trayectoria de una maestra desde el ejercicio a la escritura y de la palabra al texto. MIRTA L. CASTEDO. Año XII, Nº 2, Pg. 18-22.

**2. Indice de autores**

ACOSTA Y LARA, ESTELA Y TANI, RUBEN M. Discurso pedagógico: modalidades de expresión del sistema pedagógico uruguayo. Año Nº 1, Pg. 32-33.

ALLIENDE, FELIPE (Ver Misrachi, Clara y Alliende, Felipe)

BARBOZA, JOSEFINA. Funciones de la lectura. Año XII, Nº 2, Pg. 30-34.

BEDETTA DE MANGIOLA, NORMA. Los adolescentes y la lectura de los códigos en la radioafición. Año XII, Nº 3, Pg. 39-41.

BRASLAVSKY, BERTA P.; NATALI, NELDA Y ROSEN, NORA. Alfabetización emergente y efectos de la enseñanza. Año XII, Nº 1, Pg. 10-19.

CASTEDO, MIRTA L. Trayectoria de una maestra desde el ejercicio a la escritura y de la palabra al texto. Año XII, Nº 2, Pg. 18-22.

CLAY, MARIE. Observar a cada alumno en el aula: ¿cómo hacerlo? ¿por qué hacerlo? Año XII, Nº 4, Pg. 5-12.

CONDEMARIN, MABEL. Integración de dos modelos en el desarrollo del lenguaje oral y escrito. Año XII, Nº 4, Pg. 13- 22.

CHADWICK, MARIANA Y FUHRMANN, I. Experiencia de incorporación de apoderados en la rehabilitación integral de niños con trastornos específico en lectura, Una. Año XII, Nº 3, Pg. 15-22.

DALTON, IGNACIO. Juego, notaciones gráficas e intervención docente: Factores en la alfabetización precoz. Año XII, Nº 3, Pg. 42-47.

FERREIRO, EMILIA. Nuevas investigaciones sobre la adquisición de la lengua escrita. Año XII, Nº 1, Pg. 35-37.

FERREIRO, EMILIA. La construcción de la escritura en el niño. Año XII, Nº 3, Pg. 5-14.

FUHRMANN, I. (Ver Chadwick, Mariana y Fuhrmann, I.)

GALINDO, RENE. La socialización del lenguaje y el desarrollo de la alfabetización. Año XII, Nº 2, Pg. 5-12.

GOODMAN, YETTA. El conocimiento del niño sobre las raices de la alfabetización y sus implicancias para la escuela. Año XII, Nº 1, Pg. 5-9.

JOLIBERT, JOSETTE. Formar niños lectores/productores de textos. Año XII, Nº 4, Pg. 23-30.

LUCHETTI, ELENA. El texto como pretexto: una propuesta de lectura creadora. Año XII, Nº 2, Pg. 35-36.

MARRO, MABEL S. y ROSEMBERG, CELIA R. De la lectura a la producción: regularidades en las estrategias de relato en niños de 8 a 9 años. Año XII, Nº 2, Pg. 23-29.

MISRACHI, CLARA Y ALLIENDE, FELIPE. La historieta como medio educativo y como material de lectura. Año XII, Nº 3, Pg. 29-38.

MORDUCHOWICS, ROXANA. Abrir la escuela al mundo. Año XII, Nº 1, Pg. 38-42.

NATALI, NELDA. (Ver Braslavsky, Berta P. y otros)

OTERO, NESTOR. Aventuras de la Botella de Klein en el pais de la semiologia. Año XII, Nº 1, Pg. 20-31.

PELLICENA, LIA C.; QUIROGA, ADRIANA I. Y SAGGESE, MIRTA L. El docente construye su rol: reflexiones sobre la construcción del rol docente con relación al trabajo con textos reales. Año XII, Nº 2, 13-17.

QUIROGA, ADRIANA I. (Ver Pellicena, Lia C. y otros.)

RAJADELL, NURIA. El analisis de datos textuales en la investigación educativa: Una experiencia sobre la opinión que tienen los alumnos de educación primaria referida al concepto lectura. Año XII, Nº 4, Pg. 31-40.

ROMO DE MUÑOZ, VIOLETA. Aprendamos a través de la escritura de los niños. Año XII, Nº 3, Pg. 23-28.

ROSEMBERG, CELIA R. (Ver Marro, Mabel S. y Rosemberg, Celia R.)

ROSEN, NORA. (Ver Braslvsky, Berta P. y otros.)

SAGGESE, MIRTA L. (Ver Pellicena, Lia C. y otros.)

TANI, RUBEN M. (Ver Acosta y Lara, Estela y Tani, Rubén M.)





BEST COPY AVAILABLE

# lectura y vida

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA

**Suscripción individual, U$S 19.**

**Suscripción institucional, U$S 41.**

La afiliación anual a la Asociación Internacional de Lectura (incluye **Lectura y Vida**, **La lectura en el mundo actual**, material informativo, descuento en congresos y publicaciones).

Argentina: Cheque o giro en australes por el equivalente a U$S 19 ó 38 al cambio oficial, a: Casilla de Correo 124, Sucursal 13 (1413) Buenos Aires, Argentina.

O en: Redacción de **Lectura y Vida**
Avda. Pueyrredón 1546 - 5° B
(1118) Buenos Aires, Argentina
Tel.: 83-6731
**Horario:** Lunes a viernes de 14 a 18 hs.

Cheque o giro en dólares sobre un banco de los Estados Unidos a la orden de la **Asociación Internacional de Lectura**, a: IRA PO Box 8139 Newark, Delaware 19714, U.S.A.

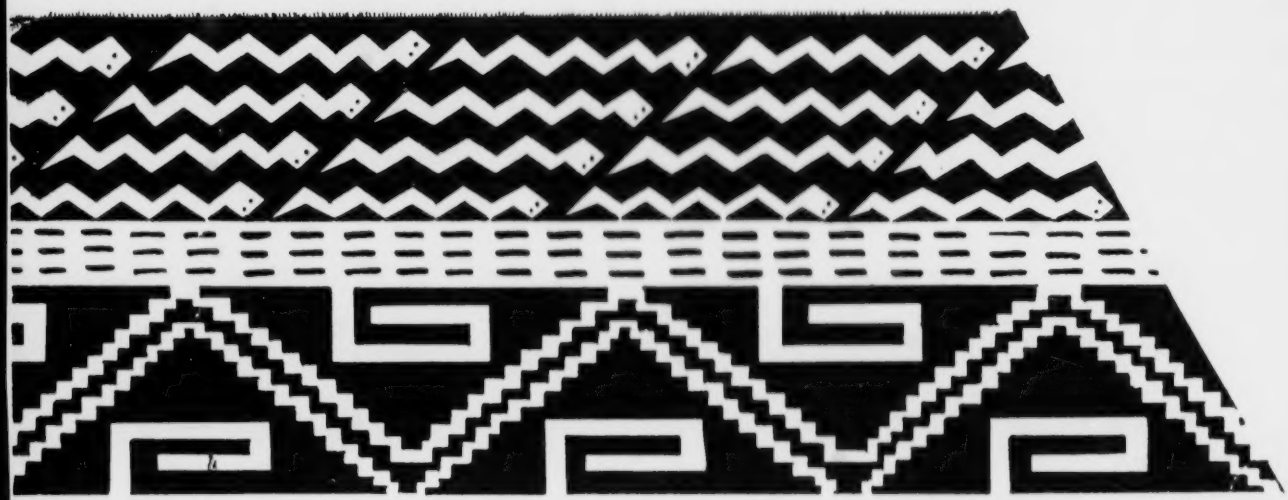
410

INCE

# lectura y vida

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA

AÑO 13 - Nº 1 MARZO 1992 ISSN 0325-8637 CODEN LVIDDG



ALFABETIZACION Y CONCIENCIA SOCIAL

LECTURA DE CUENTOS

COMPRENSION DE LECTURA

LA ESCUELA Y LA ALFABETIZACION INICIAL

FORMACION DE DOCENTES

# Desde este lugar luchamos por el cambio

14 millones de analfabetos absolutos

8,5 millones de niños en edad escolar
que no tienen acceso a la escuela

Centenares de miles de niños
que desertan, que repiten y que son
expulsados por la escuela

Por eso desde este lugar
luchamos por el cambio.



BEST COPY AVAILABLE

MAUI
HAWAII

# 14° CONGRESO MUNDIAL DE LECTURA

13-16 de Julio de 1992

ira

800 Barksdale Road,
P.O. Box 8139
Newark - Delaware 19714
USA

413

**Revista Latinoamericana de Lectura**
**Año XIII - Número 1 - Marzo 1992**

Publicación trimestral de la
**Asociación Internacional de Lectura (IRA)**
P.O.Box 8139 - Newark, Delaware 19714
Estados Unidos

**Directora**
María Elena Rodríguez

**Consejo Editorial Consultivo**
María Elvira de Alonso (Colombia)
Laura C.A. de Athayde Sandroni (Brasil)
Berta P. de Braslavsky (Argentina)
Mabel Condemarín Grimberg (Chile)
Alan N. Crawford (Estados Unidos)
Adolfo Elizaincín (Uruguay)
Emilia Ferreiro (México)
Kenneth Goodman (Estados Unidos)
Nelson Rodríguez Trujillo (Venezuela)
Ana Teberosky (España)

**Diseño de tapa**
**Diagramación**
Patricia Leguizamón

**Composición y armado**
Fototipia Linfoseter S.A.

**Imprenta**
GSP Gráfica Super Press S.A.

**Redacción**
Lavalle 2116 - 8° - B
(1051) Buenos Aires - Argentina
Tel. 953-3211

**Dirección Postal**
Casilla de Correo 124, Sucursal 13
(1413) Buenos Aires, Argentina

**Costo de la suscripción anual**
(equivale a la afiliación a la
Asociación Internacional de Lectura)

**América Latina, Africa y Asia (excepto Japón)**
Socio individual: u$s 19
Socio institucional: u$s 41
**Resto del mundo: u$s 38**

**Aparece en marzo, junio, setiembre y diciembre**

Registro de la Propiedad Intelectual N° 38.409

Los artículos y fotografías no pueden reproducirse total o parcialmente sin la autorización escrita de LECTURA Y VIDA, Revista Latinoamericana de Lectura.
Los artículos firmados no expresan necesariamente la opinión de la Asociación Internacional de Lectura o de la Redacción de la revista.

LECTURA Y VIDA es un foro abierto para el intercambio de información sobre teoría, investigación y práctica de la lectura y escritura.

ISSN 0325-8637
CODEN LVIDDG

CORREO ARGENTINO CENTRAL
TARIFA REDUCIDA CONCESION Nº 3 900
FRANQUEO PAGADO CONCESION Nº 1554

# SUMARIO

**Nota de la Dirección**

**Dimensiones sociales y educacionales de la alfabetización**

**La lectura de cuentos en el aula**

**Repertorios básicos de comprensión de lectura**

**Entorno, escuela, maestro, alumno en la alfabetización inicial**

**La labor del Postgrado de Lectura en la formación de docentes en el área de lecto-escritura a nivel de pregrado**

**Libros y revistas**

**Informaciones**

# LECTURA Y VIDA


4

**Alan Farstrup (Estados Unidos)**

Consideraciones acerca del contexto social y del entorno escolar de la alfabetización. 5

**Ana María Borzone de Manrique y Celia Renata Rosemberg (Argentina)**

Estudio sobre los distintos estilos de lectura de cuentos en el aula, a partir de estas dimensiones de análisis: tipo de movimiento, modalidad, funciones, tipo de información, foco y conocimientos y estrategias. 11

**Luis G. Zarzosa Escobedo (México)**

Identificación de algunas dimensiones básicas del material escrito: léxico, consistencia externa, consistencia temática e información explícita, que inciden en la comprensión. 21

**Berta Braslavsky (Argentina)**

Primeros resultados de una investigación-acción que se está llevando a cabo en la ciudad de Buenos Aires, acerca de los efectos de la enseñanza en la alfabetización. 27

**Stella Serrano de Moreno (Venezuela)**

Experiencias realizadas con docentes en servicio que estudian la licenciatura en Educación Básica Integral en la Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación, de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela. 37

46

48


415

*Este número de LECTURA Y VIDA,* ***Revista Latinoamericana de Lectura,*** *contiene dos conferencias centrales (****Dimensiones sociales y educacionales de la alfabetización,*** *de Alan Farstrup, y* ***Entorno, escuela, maestro, alumno en la alfabetización inicial,*** *de Berta Braslavsky) y una presentación para una sesión temática, en la cual las docentes del Posgrado de Lectura de la Universidad de Los Andes, de Mérida, Venezuela, dieron a conocer una interesante experiencia de formación docente en el área de la lecto-escritura, experiencia que aparece reseñada aquí por la profesora Stella Serrano de Moreno, integrante del cuerpo académico de dicho posgrado.*

*Estas conferencias, que fueron incluidas en el programa del* ***Tercer Congreso Latinoamericano de Lectura,*** *llevado a cabo en Buenos Aires, entre el 11 y el 14 de setiembre de 1991, así como las otras comunicaciones que integran este volumen, muestran desde distintas perspectivas la preocupación de los investigadores y de los docentes universitarios por entrar en las aulas de nuestra escuela elemental para, en un esfuerzo mancomunado con los maestros, alentar nuevas estrategias de intervención pedagógica para mejorar las condiciones del aprendizaje de la lectura y la escritura.*

*Hoy, mientras mucho se habla de los quinientos años de la llegada de los españoles a América, y sin entrar en la controversia que se levanta en torno de este encuentro de culturas, creemos que es importante plantearnos una vez más cómo podemos, desde nuestro espacio de trabajo, llevar —fundamentalmente— a nuestras escuelas públicas, propuestas que mejoren la calidad de la alfabetización de las clases populares para paliar en ínfima medida siglos de sometimiento y de retraso. En estos tiempos de modelos económicos que generalizan el ajuste, se hacen más evidentes los efectos devastadores de la desigualdad de las oportunidades educativas.*

*Los organismos no gubernamentales, como nuestra Asociación, con sus grandes limitaciones, sólo pueden en parte paliar estos problemas. Nosotros nos hemos propuesto teniendo en cuenta nuestro radio de acción y nuestras posibilidades, llevar adelante un plan de publicaciones a realizar en 1992, que incluye además de LECTURA Y VIDA, la edición de las ponencias del Congreso anterior, las cuales serán presentadas, algunas, en los números de junio, setiembre y diciembre de la revista, y, las restantes, en fascículos que se editarán a partir de julio. También se prevé una coedición IRA-OEA que contendrá en un libro los artículos de mayor impacto sobre nuestros lectores publicados a lo largo de estos 12 años de trabajo.*

LA DIRECCION

# DIMENSIONES SOCIALES Y EDUCACIONALES DE LA ALFABETIZACIÓN


## ALAN FARSTRUP

*Investigador especialista en lectura. Director Ejecutivo Interino de la Asociación Internacional de Lectura.*

Estamos aquí reunidos, en este **Tercer Congreso Latinoamericano de Lectoescritura**, para abordar algunos conceptos relativos a la alfabetización y, también, a la importancia de su dimensión humana, es decir, cómo el alfabetismo moldea al individuo y de qué forma la sociedad se adapta a él.

Un tema importante, para mí, es la **investigación**, que nos permite mejorar el proceso de la alfabetización.

## Alfabetización y conciencia social

Una de las figuras más interesantes en el campo de la enseñanza y de la psicología humana, fue el académico ruso Lev Semionovich Vigotsky, quien vivió y escribió durante un tiempo sumamente tumultuoso, en la entonces Unión Soviética de la década del 20 al 30. Su perspectiva respecto del aprendizaje y de la alfabetización ha tenido una influencia importante en nuestro pensamiento actual.

Vigotsky pensaba que una de las características fundamentales de la conciencia humana es la mediación. Este concepto, mediación, significa que, mientras los animales se comportan en una forma refleja, los seres humanos no están restringidos simplemente a las relaciones directas entre estímulos-respuestas, sino que pueden hacer conexiones indirectas mediante el lenguaje que entra de formas muy complejas e interrelacionadas que toman en consideración el entorno en el cual existen.

El académico Michael Cole, en el prólogo al libro de Alexander Luria, **Desarrollo cognitivo**, comenta: "Vigotsky y Luria enfatizan que el desarrollo mental debe ser considerado como un proceso histórico en el cual el medio social y no social del niño, induce el desarrollo del proceso de mediación y varias funciones mentales jerárquicas".

De esta manera, se considera que la alfabetización, la capacidad de hablar, escribir, leer y pensar en una forma crítica y productiva, tiene raíces sociales y ambientales muy profundas. Luria, en su trabajo, subraya que los significados de las palabras son una parte crítica del proceso de lectura, que le proporcionan al niño configuraciones que organizan y concentran la historia cultural y social del mundo en el cual vive. Luria dijo: "las palabras, unidades lingüísticas básicas implican no solamente un significado, sino que son unidades fundamentales de conciencia que reflejan el mundo externo".

De la misma manera que la conciencia humana es un fenómeno complejo, así lo es también la alfabetización. No es simplemente un mero y simple proceso comportamental o mecánico que permite relacionar símbolos impresos con sonidos y con significados literales asociados; es un concepto complejo que se vincula con la realidad del mundo y las necesidades del individuo.

Al preparar la conferencia de hoy, descubrí que como palabra, alfabetización, no existe en muchos idiomas. En inglés, literacy, se define como la capacidad de leer y escribir o se considera algo que puede ser razonable o pensable, o también se habla del estado o la condición de estar educado, por lo tanto, va más allá de la simple mecánica de saber leer y escribir. Es por lo tanto una parte inseparable del entorno del ser humano, moldea la sociedad y es una herramienta que permite moldear al individuo a través de la sociedad en sí.

Lectura, según el diccionario, es obtener el significado de una palabra utilizando los ojos, conocer un idioma lo suficiente como para interpretar su forma escrita. Esto nos lleva a una idea más compleja. Recuerdo que, cuando era estudiante de posgrado, se me pidió que leyera una definición muy suscinta de leer, que decía algo muy parecido a esto: "La lectura es la adecuación de un conjunto aprendido de símbolos visuales con un conjunto preexistente de pautas auditivas activas." Esta definición de lectura reduce el concepto a un proceso de asociación. Un proceso en el cual los símbolos, las letras, generan o provocan recuerdos de palabras o sonidos.

Realmente, por suerte, ahora nuestros conceptos han trascendido esta definición. Pero, muchos programas escolares de instrucción precoz de la lectura se han basado en ese concepto tan simple de relación sonido-símbolo, o sea, en el aspecto fonético de la lectura. En esos programas se pueden encontrar prácticas, ejercicios, técnicas de memorización, que inducen a los estudiantes a aprender automáticamente a asociar letras, palabras, con los correspondientes sonidos. Si bien se sabe, a partir de una investigación llevada a cabo a través de muchos años, que este proceso de decodificación o reconocimiento de sonido y símbolo, conocido como principio alfabético, es una parte importante del proceso de aprendizaje de la lectura, la alfabetización es mucho más.

A fines de los 60, principios de los 70, se ha realizado, en Estados Unidos y en muchos otros lugares, una amplia investigación respecto del proceso de aprendizaje de letras; sin embargo, lo que todavía no se entiende a ciencia cierta, es por qué muchos niños no comprenden, cómo muchos niños no llegan a entender y aplicar lo que leen. En realidad, todo lo que reciben en la escolaridad es una interminable ejercitación del proceso de decodificación. ¿Qué pasa con nuestros hábitos en el aula? ¿Qué interfiere con el proceso de aprendizaje de la lectura? La historia de la educación, por lo menos en los Estados Unidos, está llena de ejemplos de material didáctico de aula diseñado y escrito para ayudar a los alumnos a aprender este principio alfabético, sin aportar significado. Ni presentan ideas importantes, ni de utilidad, ni de interés para el lector.

Este enfoque simplista y mecánico de la tarea de leer se contrapone claramente al concepto complejo de alfabetización generalmente aceptado por los educadores y los académicos de hoy.

La alfabetización, especialmente concebida por académicos y pensadores como Vigotsky y Luria, emerge como una parte integra de la conciencia humana, es nuestra capacidad de comunicarnos efectivamente unos con otros, intercambiar conceptos e ideas, y funcionar en el contexto social de nuestras vidas. Estos filósofos argumentan que la alfabetización es un reflejo de nuestra conciencia social y que sin ella los seres humanos serían incapaces de participar activamente en la vida y lograr su potencial total como individuos.

Vigotsky ha dicho: "el niño pequeño piensa recordando, y el adolescente recuerda pensando". Podríamos reformular esta idea para realmente captar lo que los neolectores hacen. P.e., un neolector lee reconociendo y recordando palabras mientras que un adulto alfabetizado entiende palabras y lenguajes a través del pensamiento. Pero lo que es muy importante tanto para el lector experimentado como para el que recién comienza, es cómo relacionar su experiencia con lo que está leyendo, para construir así un significado en relación con el mundo y la sociedad como un todo.

Un área importante en la investigación en los últimos quince años se centra en el tema: ¿cómo entendemos lo que leemos?, ¿cómo construimos el significado a partir de lo que ya sabemos?

La experiencia, aquí, es muy importante. Este tema ha sido especialmente abordado por investigadores como, p.e., P. David Pearson, Richard An-

derson, Ann Brown, y otros, muchos de los cuales trabajaron a fines de los 70, durante la década del 80 y siguen haciéndolo ahora.

## Alfabetización y contexto social

Una definición y un enfoque de la alfabetización que se centra en lo social, considera que **la alfabetización es una interacción con el mundo donde se lee y escribe** .

Shirley Brice Heath de la Universidad de Stanford establece que "ser alfabetizado va más allá de tener la capacidad de leer y escribir, ser alfabetizado implica presentar o exhibir comportamientos de alfabetización: comparar, secuenciar, argumentar, interpretar y crear trozos amplios de lengua escrita y oral en respuesta a un texto escrito en el cual se han establecido la comunicación, la reflexión y la interpretación".

Quisiera comentarles ahora, un artículo muy extenso de la profesora Heath en ese sentido. Su artículo se llama: "El sentido de ser alfabetizado, características históricas y transculturales". (Este artículo tan importante se puede encontrar en el **Manual de investigación de la lectura** , volumen **2** , que ustedes pueden solicitar como servicio de la IRA a sus miembros.)

La profesora Heath establece que estar alfabetizado depende en gran parte de una relación armoniosa entre las capacidades del lenguaje, lo cual se vincula con ciertas prácticas sociales y culturales y con determinados entendimientos. Por ello, la experiencia es muy importante así como el uso de textos reales y de alta calidad. El empleo de este material escrito despierta el interés del alumno y lo ayuda a relacionar lo que lee con lo que ya sabe, lo cual realmente aumenta la comprensión.

Nosotros hemos experimentado formas diversas de vida y esto influye también en el entendimiento que tengamos unos de otros. P.e., acá, en la Argentina, el mundo ha sido testigo de un proceso de cambio sociopolítico tremendo, que ha tenido lugar en los últimos años. Ser alfabetizado en la Argentina, en su sentido más completo, va mucho más allá de la capacidad de leer y escribir los hechos de este nuevo tiempo histórico, significa haber experimentado estos cambios, significa haber vivido estas transformaciones, significa haber experimentado estas nuevas libertades encontradas y a través de todo ello haber podido entender y expresar el impacto humano y espiritual completo de estos cambios. Muchos de nosotros como visitantes, no estamos totalmente alfabetizados respecto del contexto histórico argentino, no tenemos las mismas experiencias ni los mismos entendimientos. Tenemos que aprender mucho unos de otros.

El proceso de alfabetizarse nunca termina, esto, para mí, es la esencia y el corazón de lo que significa ser una persona alfabetizada.

## La alfabetización en el entorno escolar

Voy a pasar ahora a un tema más práctico. Para todos nosotros, en tanto educadores, es importantísimo saber cómo podemos lograr que nuestros alumnos se tornen individuos alfabetizados.

Desafortunadamente, gran parte de lo que habitualmente hacemos en la escuela y en las aulas parecería ir en contra de nosotros mismos, de nuestra búsqueda o de nuestro intento de tratar de enseñar a nuestros alumnos y de ayudarlos a alfabetizarse. La individualización de la enseñanza, el desarrollo de lecciones altamente estructuradas, el desgloce de la lectura en pequeños pasos, el uso excesivo de la memorización y la confianza en pruebas técnicas sumamente limitadas como las respuestas de corta duración o las pruebas de selección múltiple son elementos que sólo nos sirven para reducir la colaboración y la comunicación entre los alumnos.

Sin embargo, nos debemos preguntar: ¿por qué se organizan así o se administran de esta manera las clases en el aula? Si nosotros creemos que la educación es una fuerza de liberación y adquisición de poder, debemos darnos cuenta de que nuestros hábitos de enseñanza nos impiden lograr estos objetivos. Quizás, nuestro énfasis inicial en pautas más pequeñas o estadios más pequeños en el proceso de lectura, nos ha impedido vislumbrar nuestro próposito mayor. Debemos encontrar las vías para estimular las actividades en grupo, oportunidades de aprendizaje cooperativo, y la administración de tareas que los estudiantes puedan encontrar en el mundo real.

Las empresas han descubierto que pueden enseñar a sus empleados nuevas tareas o desarrollar en ellos nuevas capacidades, de manera más efectiva, si enseñan en un entorno social de colaboración. Nosotros y nuestros estudiantes debemos aprender más sobre las distintas formas del lenguaje y la comunicación, estudiando otras culturas y otras sociedades.

## Aprendiendo a aprender

Como maestros, debemos aprender a hacer una mejor tarea aprendiendo de nuestros estudiantes. Repetiré un concepto que ya escucharon hoy (a Marie Clay): Los maestros deben observar y estudiar cómo aprenden los alumnos y ver qué tipo de materiales y situaciones funcionan mejor para estimular un mejor aprendizaje. Es realmente muy desafortunado que muchos maestros no tengan tiempo o no estén interesados en leer la bibliografía respecto de la educación y de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Tal vez una forma nueva e importante que permitiría a los maestros informarse mejor sobre el proceso de aprendizaje, sería que ellos mismos se convirtiesen en los investigadores del aula y que ellos mismos estudiaran de la misma forma que esperan que lo hagan sus alumnos.

La enseñanza como indagación, como investigación, es un concepto muy importante, un concepto que espero que exploremos y estimulemos en un futuro próximo. Forjará nuevos lazos entre alumnos y maestros, entre la universidad y la escuela, y lo que es más importante, nos acercará a todos a nuevos entendimientos y a una nueva efectividad.

Los maestros como investigadores y trabajando con investigadores tienen la posibilidad de crear nuevas teorías del aprendizaje y moldear y verificar teorías existentes. Esto se contrapone con la idea tan ancestral de crear teorías a partir de lo abstracto y verificarlas luego imponiéndolas en el aula.

El maestro investigador, presenta un excelente ejemplo para sus alumnos y al mismo tiempo estimula su propio aprendizaje. De acuerdo con la Prof. Brice Heath, "a los maestros se les debe permitir, también en su formación profesional, desplegar actividades de aprendizaje pero de otra manera que no sea a través de respuestas breves, pruebas estandarizadas o ensayos cortos". Ellos precisan aprender a observar a sus alumnos y aplicar lo que están viendo para mejorar tanto su propia enseñanza como el aprendizaje de sus alumnos. Aplicando este enfoque, se estimula la alfabetización de los niños a medida que también se expande el nivel de alfabetización del aula.

La alfabetización es más que un conjunto de habilidades, es más que sólo leer, más que sólo escribir. Debemos tener expectativas más altas que éstas. Cuando nosotros, como maestros, consideramos a la alfabetización dentro de este marco tan limitado, estamos bajando nuestras expectativas respecto de lo que deben lograr nuestros alumnos.

También debemos reconocer la importancia del desarrollo del niño, debemos proporcionar intervenciones en el aula sumamente bien concebidas. Se ha realizado recientemente una interesante investigación que analiza los efectos y los méritos de estas intervenciones educativas. Este trabajo se ve propulsado por la controversia y el debate que muchas veces rodea la temática de la intervención directa o indirecta en el aula. Como educadores responsables debemos mantener una mente abierta en relación con este tema tan polémico.

Un aspecto clave para el conocimiento y la comprensión ha surgido del trabajo de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Este trabajo respecto de la escritura en niños, que ha sido realizado en Argentina, España y México, nos proporciona nuevos e interesantes conceptos, dado que menciona muchos temas sociales y culturales respecto de la alfabetización. Yetta Goodman, una muy buena educadora, encuentra que el trabajo de Ferreiro y Teberosky es importantísimo para la comprensión de los problemas que existen, especialmente en países donde un gran número de alumnos fracasan o que deben desertar o que son expulsados de la escuela antes de completar sus años de escolaridad primaria. Insto a todos ustedes a leer una vez más el trabajo de estas dos académicas y profesoras excelentes.

A uno de sus libros, traducido al inglés, **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**, publicado en 1979, le han seguido importantes estudios relacionados con el proceso de escritura que también es importante leer.

El trabajo de Breath y Hanson, nos ha ayudado muchísimo a la comprensión de la escritura como proceso de composición y de cómo se relaciona la lectura con la escritura.

## Alfabetización y educación básica

Si bien entendemos que muchos adultos no tienen la oportunidad de terminar su educación, muchos ni siquiera han tenido esa oportunidad de empezar, nunca han tenido la oportunidad de asistir a la escuela. La información que se ha publicado en relación con el **Año Internacional de la Alfabetización**, el año 1990, es sumamente ilustrativa en este sentido.

La Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó el año 1990 como el Año Internacional de la Alfabetización, la UNESCO, tomó el liderazgo. La atención se centró sobre la alfabetización entendiendo y reconociendo la necesidad de prestar una mayor atención a la tarea alfabetizadora llevada a cabo por los gobiernos u otras agencias educativas de todo el mundo. El propósito de las actividades fue aumentar la acción por parte de todos nosotros para asegurar que cada niño, cada alumno, encuentre un lugar en una escuela y que los adultos jóvenes y los adultos no alfabetizados puedan recibir instrucción.

¿Por qué las Naciones Unidas y la UNESCO se embarcaron en lo que aparentemente era una campaña mundial de relaciones públicas? Las razones son muchas, pero todas ellas están arraigadas en las calamidades sociales tan urgentes e intensas que se ven no sólo en los países menos desarrollados, sino en todos los países del mundo. El Año Internacional de la Alfabetización fue, para mí, mucho más que un mero slogan de publicidad, fue el principio de un largo proceso de concientización, de los gobiernos y del público del mundo entero; de manera tal, que los recursos verdaderos, que las reformas verdaderas, conduzcan a resolver el problema de administrar la alfabetización para todos a través de la educación básica.

## Dimensiones sociales de la alfabetización

Podemos citar estadísticas alarmantes acerca del porcentaje de analfabetos en todo el mundo; la UNESCO estimó que antes de 1990, 1000 millones de adultos no podían ni leer ni escribir. También se estableció que, por lo menos 100 millones de chicos en edad escolar, no tenían ninguna oportunidad de asistir a la escuela, no tenían un lugar donde aprender. Si no hacemos algo estos 100 millones de niños serán padres y adultos analfabetos del siglo XXI. La magnitud de estas cifras, el tamaño sorprendente de las estadísticas, nos dan una indicación clara de los aspectos sociales de la alfabetización.

¿Cómo esperamos nosotros que, sin alfabetización, los países menos desarrollados del mundo encuentren la forma de mejorar el nivel y la calidad de vida de sus ciudadanos? Más aún, ¿de qué manera las sociedades más desarrolladas del mundo justifican la existencia de grandes números de analfabetos en sus poblaciones y, al mismo tiempo, justifican sus propias riquezas y bienestar a la luz de la pobreza y la miseria que existe en los países menos desarrollados? Claramente, la educación básica y la alfabetización para todos, son los prerrequisitos básicos para el progreso social y humano del siglo venidero.

El 8 de septiembre de 1991, cuando se conmemoró el Día Internacional de la Alfabetización, la UNESCO, nos proporcionó información adicional sobre la naturaleza y la magnitud de los problemas educacionales y sociales que enfrentamos juntos. P.e., en los países menos desarrollados el 52 % de los niños en edad escolar, de 6 a 11 años, no están inscriptos en la escuela. Esta cifra se compara con niveles que se estiman en el 18% en América Latina y el Caribe, 30% en los estados árabes, 39% en el sur de Asia y 19% en Asia Oriental y Oceanía.

Una de cada tres mujeres es analfabeta y casi todas viven en países en vías de desarrollo. Los países menos desarrollados tienen un índice de analfabetismo femenino de casi 80%. En algunos países africanos y asiáticos, este índice supera el 90%. Esta información es aún más alarmante cuando nos damos cuenta de que el número de viviendas que están a cargo de una mujer o en las que la mujer es el jefe de familia, es el 35 % de los hogares en todo el mundo. Con tanta gente marginada de los beneficios de la alfabetización, ¿cómo podemos fracasar al enfrentar esos problemas sociales y educativos tan serios? Tenemos aquí, ante nosotros, una dimensión social de la alfabetización que tiene implicancias enormes y alarmantes para todos.

La información de la UNESCO demuestra que hay una relación estrecha entre el nivel de educación y la tasa de mortalidad infantil: cuando los niveles educativos son bajos, mueren más niños en la primera infancia, p.e., en países como Pakistán e Indonesia, se ha registrado que la tasa de mortalidad infantil cae en un 50% cuando las madres han asistido, por lo menos, cuatro años a la escuela primaria.

Los académicos de Asia, de Bangladesh, han llegado a la conclusión de que el nivel de educación de la madre podría tener mayor impacto en la sobrevida de los chicos que cualquier otro factor, incluyendo la salud de la familia y el acceso a servicios médicos.

Acá, en América Latina, continuando con las estadísticas de la UNESCO respecto del analfabetismo en las mujeres, las estadísticas brasileñas indican que una madre analfabeta tiene un promedio de 6,5 hijos; mientras que una mujer con educación secundaria tiene un promedio de 2,5 hijos.

La cuestión no es hablar de tasas de natalidad, las tasas de natalidad son indicadores importantes de otros problemas sociales que puedan existir. Debemos prestar atención a todos los aspectos y a todas las dimensiones sociales de la alfabetización. Podemos citar una estadística sorprendente, que creo, resume muchas de mis preocupaciones. Consideren esto: el costo de un submarino nuclear podría financiar el presupuesto educativo anual de 23 de los países menos desarrollados y este dinero podría satisfacer las necesidades de aproximadamente, 160 millones de chicos en edad escolar durante un año. Realmente, existen dimensiones sociales de la alfabetización.

Se nos dice que se está imponiendo un nuevo orden mundial, los eventos en el nivel político y social que estamos viendo en Europa, en la antes Unión Soviética, en Asia, Africa y América Latina, nos llevan a la conclusión inevitable de que la libertad humana es un producto de una mayor y más abierta comunicación humana. La alfabetización es lo que hace que esta comunicación sea posible, el libre flujo de estas ideas e información lleva a un mayor cambio social, un cambio que crea la posibilidad de un mundo mejor y un cambio que también puede implicar enormes problemas sociales.

La alfabetización es una fuerza que otorga poderes, una fuerza liberadora, tiene un enorme impacto sobre nuestro bienestar individual y el de nuestros hijos y también sobre el progreso y la naturaleza de la sociedad en que vivimos.

Como educadores, como investigadores, como padres y como seres humanos es nuestra responsabilidad y nuestro deber reconocer, no solamente la importancia de nuestros trabajos en particular, sino la importancia contundente que tiene la educación y la alfabetización para el bienestar de todos.

Tenemos la obligación de trabajar juntos para resolver el problema del analfabetismo en todo el mundo y así hacer posible que todos los niños tengan acceso a una educación básica. El rol del maestro como estudiante, como alumno y como investigador es un elemento importantísimo que nos puede ayudar a conseguir estos objetivos.

Quisiera terminar con una nota positiva. Les he hablado de las estadísticas de la UNESCO. Bien, antes de 1990 se decía que para ese año iba a haber 1000 millones de analfabetos en todo el mundo. Esta cifra se ha actualizado y se sabe ahora que el número de analfabetos en todo el mundo se ha reducido casi en 2 millones. Esto es nuevo, es histórico. Nosotros estimamos que tendremos una reducción aún mayor antes del año 2000. Nos regocijamos ante estas nuevas personas alfabetizadas, pero al mismo tiempo deberemos dedicarnos a la consecución de los frutos de la alfabetización para aquellos que todavía nos restan. Todos juntos hemos logrado progresos, progresos de los que nos podemos enorgullecer, sin embargo, hay mucho más por hacer.

Esta conferencia, celebrada en un continente de tantísimas posibilidades, donde se han conseguido maravillosos e importantes logros significa nuestra dedicación renovada para lograr el objetivo de erradicar el analfabetismo.

Les deseo a todos ustedes todo el éxito profesional y los felicito por sus logros. La Asociación Internacional de Lectura aplaude vuestra dedicación, comparte vuestras preocupaciones y trabajará con ustedes para mejorar este entendimiento compartido del proceso de lectura y de alfabetización y también para promover la alfabetización en todo el mundo.

Muchísimas gracias por haberme dado la oportunidad de hablar ante ustedes y compartir algunas de mis perspectivas e inquietudes respecto del tema de la investigación de la alfabetización y sus dimensiones sociales.


## ASOCIACION INTERNACIONAL DE LECTURA

### Organismo consultor de Unesco

**Presidenta**

Judith N. Thelen
Frostburg State University, Frostburg, Maryland

**Presidenta electa**

Marie M. Clay
University of Auckland, Auckland, New Zealand

**Vicepresidenta**

Doris D. Roettger
Heartland Area Education Agency, Johnston, Iowa

**Director Ejecutivo Interino**

Alan Farstrup

**Consejo directivo**

**Mary D. Marockie**, Regional Education Service, Agency VI, Wheeling, West Virginia.

**Joy N. Monahan**, Orange County Public Schools, Orlando, Florida.

**Richard T. Vacca**, Kent State University, Kent, Ohio.

**Joan F. Curry**. San Diego State University, San Diego, California.

**John J. Pikulski**, University of Delaware, Newark, Delaware.

**Kathryn Ann Ranson**, Springfield Public Schools, Springfield, Illinois.

**Daniel R. Hittleman**, Queens College, CUNY, Flushing, New York.

**Donna M. Ogle**, National College of Education Evanston, Illinois.

**Pehr-Olof Rönnholm**, Cygnaeus School, Turku, Finland.




422

# La lectura de cuentos en el aula

Ana M. Borzone de Manrique
Celia Renata Rosemberg

*La profesora Manrique es investigadora del CONICET, y la licenciada Rosemberg es becaria del mismo organismo.*

## Introducción

La lectura de cuentos es una actividad frecuente en el nivel inicial y en el primer ciclo del nivel primario. El análisis de estos episodios de lectura en el medio escolar, a diferencia del interés que han suscitado en la investigación psicolingüística cuando tienen lugar en el medio familiar, es relativamente reciente (Teale, 1978) y responden, en parte, a perspectivas que se centran en los aspectos interactivos de los aprendizajes. Estas perspectivas guían también las investigaciones sobre la interacción lingüística entre la madre y el niño pequeño cuyos resultados conducen a asignar al adulto un papel relevante en el proceso de adquisición del lenguaje.

Bruner (1978) al analizar la naturaleza de los **formatos** —instrumentos de una interacción humana regulada, en los que tiene lugar el aprendizaje interactivo— describe episodios de "lectura" de libros de ilustraciones a edad muy temprana (Ninio y Bruner, 1978) señalando que, en la interacción con el niño, el adulto actúa como un organizador lingüístico ayudando al niño a enlazar sus intenciones con los medios lingüísticos necesarios para lograrlo.

Snow y colaboradores (1976) observan que el habla de las madres es más compleja en situaciones de lectura de libros y consideran que este hecho resulta del mayor apoyo contextual que proporciona el libro, al focalizar la atención y determinar los tópicos, y del carácter regularizado de estas situaciones que le permiten a los participantes tratar con estructuras más complejas.

Es interesante señalar que las investigaciones referidas al estudio del input lingüístico, que no se limitan sólo a situaciones de interacción en episodios de lectura, identifican diferentes componentes de este input y evalúan su incidencia en el proceso de adquisición del lenguaje (Nelson, 1984). Se observa que el efecto del input varía según la calidad de estos componentes. Es decir, la interacción per se no explica el desarrollo lingüístico sino determinadas estrategias de interacción. Así, las respuestas contingentes del adulto a las emisiones de los niños tienen efectos positivos en ese proceso. Estas respuestas han sido categorizadas como reestructuración, repeticiones y continuación. En las reestructuraciones el adulto mantiene el significado central de la emisión del niño pero introduce cambios estructurales. En las repeticiones repite parcial o totalmente la emisión del niño, mientras que en las continuaciones se mantiene el tópico pero no hay una variación estructural basada en la emisión del niño.

Snow (1983) señala que esos aspectos de la interacción social facilitadores del desarrollo del lenguaje oral son también característicos de la interacción sobre el lenguaje escrito y que pueden contribuir a la adquisición del mismo. Y es precisamente al examinar la relación entre las experiencias proporcionadas por el medio familiar y los logros en el aprendizaje de la lectoescritura en la escuela y antes de su ingreso a ella, que se destaca la importancia de la lectura de cuentos (Durkin, 1966; Clark, 1976; Teale, 1978). El estudio de estos episodios de lectura (Teale, 1981; Doake, 1981) ha permitido determinar la contribución específica que realizan los padres cuando les leen a los niños en forma regular y frecuente. Como lo señala Teale, leerle a un niño pequeño es un fenómeno muy complejo, por lo que para comprender cómo estas experiencias inciden en las habilidades y usos del lenguaje escrito es necesario realizar una descripción muy completa de las dimensiones de esta actividad. Teale (1988) observó interesantes variaciones entre los maestros en la forma en que estos leían libros de cuentos, pero consistencia en la lectura de cada maestro, hecho que señala diferentes estilos de lectura de cuentos.

Si consideramos estas diferencias en el marco de las investigaciones sobre la importancia del apoyo del adulto, determinada por su forma de interacción con el niño para la adquisición tanto del lenguaje oral como del escrito podemos pensar que la diferencia de estilos puede implicar diferencias en cuanto a las oportunidades de aprendizaje que los maestros proporcionan a los niños en su interacción con ellos. La investigación de la que forma parte este trabajo tiene por objeto describir episodios de lectura de cuentos en el aula a través de una serie de dimensiones que puedan proporcionar datos para la identificación y caracterización de diferentes estilos de lectura.

La complejidad de estos episodios de lectura resulta de la interacción de los distintos participantes —el maestro, los niños y el texto— en los tres momentos que constituyen el episodio: introducción del cuento, curso de la lectura e intercambio posterior. Debido a esta complejidad se han elaborado dimensiones para cada uno de los participantes en función de una primera etapa de análisis. Estas dimensiones, si bien referidas a un participante en particular, p.e. el maestro, incorporan aspectos de la interacción con los otros participantes. En este trabajo se presenta solamente el análisis preliminar de las intervenciones de dos maestros —uno de nivel inicial y otro de primer grado— con el fin de verificar si las dimensiones propuestas para este análisis permiten delinear estilos que los registros de observación señalan como diferentes.

## Método

### *Sujetos*

**Maestros**: Los maestros que participaron de esta experiencia no fueron seleccionados por ningún criterio profesional determinado, dado que el objetivo del trabajo era realizar un estudio exploratorio de lo que sucede naturalmente en las clases, ni recibieron ninguna instrucción previa. Se observó a aquellos maestros que aceptaron ser sujetos de la investigación.

**Niños**: Los niños que asisten a las escuelas municipales de doble jornada donde se realizó la experiencia provienen de familias de bajos recursos. En una de las escuelas la población escolar está formada casi en su totalidad por niños de barrios de emergencia y en la otra escuela, por niños de inquilinato.

### *Procedimiento*

**Recolección de datos. Observaciones**. Se grabó y realizó el registro anecdótico de cada uno de los episodios observados. Se transcribieron las grabaciones completando estos datos con los de los registros.

**Análisis de los datos**. Para el análisis de los datos referidos a la participación del maestro se desarrolló un sistema de categorías en torno a seis dimensiones: tipo de movimiento, modalidad, función, tipo de información, foco y conocimientos y estrategias (ver **Cuadro 1**). Es importante señalar que este sistema se elaboró en base a un análisis preliminar de nuestros datos y de los resultados obtenidos en otras investigaciones. Debido a que las intervenciones del maestro se producen en una situación de intercambio con los niños, la primera dimensión señala el **tipo de movimiento** —iniciación, respuesta— que realiza el maestro en relación con los otros participantes. La subcategorización de estas categorías responde a criterios psicolingüísticos ya presentados en la introducción. La segunda dimensión, **modalidad** , categoriza las intervenciones del maestro tanto verbales como no verbales. La tercera dimensión categoriza las intervencioens según las **funciones** que tienen en el intercambio. Como las intervenciones pueden ser multifuncionales, se ha optado por clasificarlas según todas las categorías perti-

**Cuadro 1**

| MOVIMIENTO | MODALIDAD | FUNCION | TIPO DE INFORMACION | FOCO | CONOCIMIENTOS Y ESTRATEGIAS |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Iniciación<br>1.1 contingente<br>1.1.1 repetición<br>1.1.2 ampliación<br>1.2 no contingente<br><br>2. Respuesta<br>2.1 No<br>2.2 Si<br>2.2.1 contingente<br>2.2.1.1 repetición<br>2.2.1.2 reestructuración<br>2.2.1.3 expansión<br>2.2.1.4 continuación<br>2.2.2 no contingente | 1. Pregunta<br>1.1 cerrada<br>1.1.1 de doble opción<br>1.1.2 una sola respuesta<br>1.2 retórica<br>1.3 abierta<br><br>2. Comentario<br>3. Afirmación<br>4. Directiva, orden, petición<br>5. Fórmulas rituales<br>6. Señalar<br>7. Mostrar<br>8. Dramatizar | 1. Pedir información<br>2. Aclarar inform.<br>3. Invitar a continuar<br>4. Informar<br>5. Recapitular<br>6. Evaluar<br>6.1 comprensión<br>6.2 atención<br>7. Inducir relato<br>8. Iniciar intercambio<br>9. Disciplinar<br>10. Interrumpir<br>11. Cerrar<br>12. Corregir | 1. Explícito en el texto<br>2. Explícito en el dibujo<br>3. Conocimientos previos<br>4. Experiencias previas<br>5. Implícito en el texto<br>6. Metalinguística | 1. Tema<br>2. Título<br>3. Autor<br>4. Extensión<br>5. Intertextualidad<br>6. Libro<br>7. Relaciones causales<br>8. Componentes<br>8.1 escena<br>8.2 personajes<br>8.3 espacio<br>8.4 tiempo<br>8.5 evento final<br>8.6 respuesta interna<br>8.7 intentos<br>8.8 consecuencia<br>8.9 reacción<br>9. Ilustraciones<br>10. Detalles<br>11. El cuento<br>12. Lenguaje escrito | 1. Competencia fonológica sintáctica y semántica<br>2. Conocimientos sobre la escritura<br>3. Resumen<br>4. Predicción<br>5. Interferencias<br>6. Estrategias de relato<br>7. Activación de conocimientos<br>8. Secuencia temporal<br>9. Secuencia causal<br>10. Esquema de cuento |

nentes. Las dimensiones, **tipo de información** y **foco** fueron tomadas de Teale (1988) pero se modificó la categorización de estas dimensiones teniendo en cuenta los resultados de investigaciones que señalan la relevancia de las relaciones causales y de los componentes estructurales del cuento para el proceso de comprensión y recuperación de la información (Stein y Glenn, 1979; Trabasso y Sperry, 1985; Signorini y Manrique, 1988; Rosemberg, 1989).

Por último, la dimensión referida a **conocimientos** y **estrategias** busca clasificar el efecto que algunas intervenciones del maestro pueden tener sobre la utilización y desarrollo de los recursos lingüísticos y cognitivos de los niños.

En el ejemplo siguiente se muestra la aplicación del sistema de categorías al análisis de un fragmento de intercambio luego de la lectura del cuento "El grillito perdido", realizada por la maestra de primer grado.

**Maestra**: ¿Qué fue lo que pasó entonces?
(A) Iniciación no contingente, (B) Pregunta abierta, (C) Iniciar intercambio, (D) Explícita en el texto; (E) El cuento.
**Niño** : El grillito golpea y golpea y nadie le abría.
**Maestra** : Claro. . . (A) Respuesta contingente, (B) Comentario, (C) Confirmar.
. . .el grillito llamaba a la puerta y nadie lo escuchaba. (A) Reestructuración, (B) Afirmación, (C) Aclarar información, (D) Explícita en el texto, (E) Intento y consecuencia.
. . .hasta que una hormiguita lo dejó entrar. (A) Continuación, (B) Afirmación, (C) Informar, (D) Explícita en el texto, (E) Consecuencia.

## Resultados

En las **Tablas 1** y **2** se presenta el análisis de las intervenciones de la maestra de nivel inicial en dos episodios de lectura. Como puede observarse muestra un patrón regular de intervenciones en ambos episodios de lectura. La introducción al cuento consiste en su mayor parte en intervenciones que tienen la forma de comentarios o afirmaciones focalizadas en el título del cuento y que se apoyan en los dibujos de la tapa del libro. Estas intervenciones intentan, sin éxito, generar un intercambio; la mayoría de ellas son movimientos de iniciación y no de respuesta. Por otra parte el tipo de información al que se refieren está explícito en el texto y en el dibujo, salvo en una ocasión en que pregunta para activar conocimientos previos, pero no responde a los niños interrumpiendo el intercambio.

**Maestra** : ¡Qué nombre difícil!; la chivita del cebollal. ¿Saben lo que es una chivita?
**Niños** : No.
**Maestra** : No, bueno, vamos a leer.

Las intervenciones de la maestra en el curso de la lectura están destinadas a aclarar la información del texto con los dibujos, de ahí que prime la modalidad mostrar y el comentario. De la misma forma en que en la introducción la maestra inicia el intercambio con mucha mayor frecuencia con que responde a los niños. Si se tiene también en cuenta que tres de estas iniciaciones no son contingentes y que en tres ocasiones no responde a los comentarios de los niños, se puede pensar que los intentos por iniciar el intercambio no cumplen su función de modo totalmente exitoso.

**Tabla 1**
**Texto: La chivita del cebollal**

| | A | B | C | D | E | F |
|---|---|---|---|---|---|---|
| INT. | 1.1 | 2 | 8 | 1 | 2 | — |
| | 1.1 | 1.3 | 1 | 3 | 2 | — |
| | 2.1 | — | — | — | — | — |
| | 1.2 | 4 | 9 | — | — | — |
| CURSO | 2.2.1 | 7 | — | 2 | — | — |
| | 2.1 | — | — | — | — | — |
| | 2.2.1 | 7 | 2 | 1/2 | 8.2 | — |
| | 1.1 | 2/7 | 8 | 1/2 | 8.1 | — |
| | 1.1 | 2/7 | 8 | 1/2 | 8.2 | — |
| | 1.1 | 2/7 | 8 | 1/2 | 8.5 | — |
| | 2.2 | 6 | 2 | 1/2 | 8.2 | — |
| | 1.2 | 2/7 | 8 | 2 | 9 | — |
| | 2.2.1 | 3 | 2 | 2 | 8.2 | — |
| | 2.2.1 | 2/7 | 2 | 2 | 8.2 | — |
| | 1.2 | 5 | 11 | — | — | — |
| INTERCAMBIO POSTERIOR | 2.1 | — | — | — | — | — |
| | 1.2 | 1.3 | 8 | 1 | — | — |
| | 2.2 1.5 | 2 | 9 | — | — | — |
| | 2.2.1 | 2 | 9 | — | — | — |
| | 1.2 | 4 | 7 | 1 | — | — |
| | | 13 | 7 | 1 | — | — |
| | 2.1 | 2.2 | 1.3 | 7 | 1 | — |
| | 2.2.1.2 | 3 | — | — | — | — |
| | 1.1 | 1.3 | 3 | 1 | — | — |
| | 1.1.2 | 1.2 | 1 | 1 | 8.2 | 8 |
| | 2.2 1.3 | 3 | — | — | — | — |
| | 1.1.1 | 1.1.2 | 1.1 | 1 | 8.2 | 8 |
| | 2.1 | — | — | — | — | — |
| | 1.1 | 1.1.2 | 1 | 1 | 8.2 | — |
| | 1.1 | 1.1.2 | 1 | — | — | — |
| | 2.2.1 | 1.1 2/7 | 2 | 1 | 8.2 | — |
| | 2.2 1.1 | — | — | — | — | — |
| | 1.1.2 | 2 | 4 | 3 | 8.2 | 7 |
| | | 3 | 2 | 1 | 8.7 | — |
| | | 1.1.2 | 1 | 1 | 8.2 | — |
| | 2.2.1.1 | 3 | 6.1 | 1 | 8.2 | — |
| | | | 1 | 1 | 8.8 | — |
| | 2.2.1.3 | 3 | 6.1 | 1 | 8.8 | 8 |
| | | 1.1.2 | 1 | 1 | 8.2 | — |
| | 2.2.1.3 | 3 | 6.1 | — | — | — |
| | | 3 | 4 | 1 | 8.8 | — |
| | 1.1 | 3 | 4 | 1 | 8.8 | — |
| | 1.2 | 1.3 | 1 | 1 | 8.5 | — |
| | 2.2.1.1 | 3 | 6.1 | 1 | — | — |
| | 1.1.2 | 1.3 | 1 | 1 | 8.1 | — |
| | 2.1 | — | — | — | — | — |
| | 1..1.2 | 1..1.2/7 | 2 | 1/2 | 8.1 | — |
| | 2.2.1.1 | 3 | 6.1 | 1/2 | 8.1 | — |
| | | 3 | 4 | 1 | 8.5 | — |
| | 2.2.1.1 | — | — | — | — | — |
| | 2.2 | 2 | 6.1 | — | — | — |



448

**Tabla 2**
**Texto: Las estrellas y la princesa Liwey-wey**

| | A | B | C | D | E | F |
|---|---|---|---|---|---|---|
| INTRODUCCIÓN | 1 | 1.2 | 8 | — | — | — |
| | 2.2.1 | 7 | 8 | 2 | — | — |
| | 1 | 2 | 8 | 1 | 2 | — |
| | 1 | 1.1.2 | 6.2 | 2 | 2 | — |
| | 2.2.1.1 | 3 | — | — | — | — |
| | 1.1.1 | 2 | 8 | 1 | 2 | — |
| | 2.2.1 | 4 | 9 | — | — | — |
| | 2.2.1 | 4 | 9 | — | — | — |
| | 1 | 2/7 | 8 | 2 | 9 | — |
| | 2.2.1.1 | 3 | — | — | — | — |
| | 1 | 2 | 9 | — | — | — |
| CURSO | 1 | 2 | 8 | 1 | 8.1 | — |
| | 1 | 2/7 | 2 | 1/2 | 8.1 | — |
| | 2.2.1.1 | 3 | — | — | — | — |
| | 1 | 2/7 | 2 | 1/2 | 8.1 | — |
| | 2.1 | — | — | — | — | — |
| | 1.2 | 1.3 | 8 | 1 | 1.0 | — |
| | 1 | 2/7 | 2 | 1/2 | 8.1 | — |
| | 1.2 | 2/7 | 8 | 2 | 10 | — |
| | 2.1 | — | — | — | — | — |
| | 1 | 2/7 | 8 | 1/2 | 8.2 | — |
| | 2.2.1 | 3 | 2 | 1/2 | 8.7 | — |
| | 1 | 2 | 8 | 2 | 9 | — |
| | 1 | 5 | 11 | — | — | — |
| INTERCAMBIO POSTERIOR | 2.1 | — | — | — | — | — |
| | 1 | 1.1.1 | 8 | 1 | — | — |
| | 1.1.1 | 3 | 7 | 1 | — | — |
| | 2.2.1 | 3 | 8 | 1 | — | — |
| | | 3 | 7 | 1/2 | — | — |
| | | 1.3 | 7 | 1 | — | — |
| | | 1.3 | 7 | 1 | 8.1 | — |
| | | 1.3 | 7 | 1 | — | — |
| | 2.2.1.1 | 1.1.1 | 12 | 1/2 | 8.1 | — |
| | 2.2.1 | 3 | 12 | 1/2 | 8.1 | — |
| | | 1.3 | 1 | 1/2 | 8.1 | — |
| | 2.2.1 | 3 | 12 | 1/2 | 8.1 | — |
| | 2.2.1 | 3 | 2(−) | 1/2 | 8.1 | — |
| | 1 | 2 | 1 | 1 | 8.1 | — |
| | | 2 | 1 | 1 | 8.1 | — |
| | 2.2.1.3 | 3 | 3 | — | — | — |
| | 2.2.1 | 1.3/7 | 1 | 1/2 | 8.1 | — |
| | 2.2.1.2 | — | — | — | — | — |
| | 2.2.1.3 | 3/7 | 3 | 1/2 | 8.1/7 | 9 |
| | 2.2.1 | 2 | 3 | 1/2 | 8.1 | — |
| | | 1.3/7 | 1 | 1/2 | 8.5 | — |
| | | 1.3/7 | 1 | 1 | 8.5 | — |
| | 2.2.1.2 | 3 | 2(−) | 1/2 | 8.5 | — |
| | 1.1.1 | 1.3 | 1 | 1 | 8.6 | — |
| | | 1.3 | 1 | 1 | 8.6 | — |
| | 1.2 | 4 | 10 | — | — | — |
| | | — | 7 | — | — | — |
| | | — | 6.1 | — | — | — |
| | | — | 5 | — | — | — |
| | | 1.3 | 7 | — | — | — |
| | | 1.3 | 1 | 1 | 8.7 | — |
| | | 1.3 | 1 | 1 | 8.7 | — |
| | 2.2.1 | 2 | 6.1 | — | — | — |
| | | 1.3 | 1 | 1 | 8.7 | — |
| | 2.2.1 | 3 | — | — | — | — |
| | | 1.1 | 1 | 1/2 | 8.8 | — |
| | 1.1.1 | 1.1.1 | 1 | 1/2 | 8.8 | — |
| | 2.2 | 2 | 4 | 1/2 | 7 | 9 |
| | 1.1 | 1.3 | 1 | 1/2 | 8.8 | 10 |
| | 2.2.1.1 | 3 | — | — | — | — |
| | | 3 | 1 | 1/2 | 8.8 | — |
| | 2.2.1.1 | 3 | 1 | 1/2 | 8.8 | — |
| | | 1.3 | — | — | — | — |
| | 2.2.1.1 | 3 | 1 | 1/2 | 8.8 | — |
| | | 3 | 4 | 1/2 | 8.8 | — |
| | 2.2.1.1 | 2 | — | — | — | — |
| | 2.2.1.3 | 2 | — | — | — | — |



427 BEST COPY AVAILABLE

**Tabla 3**
**Texto: Un cuento de gatos**

| | A | B | C | D | E | F |
|---|---|---|---|---|---|---|
| I | 1.2 | 7 | 4 | 2 | 11/8.2 | 8 |
| | 1.1 | 3 | 4 | 2 | 8.3 | — |
| CURSO | 1.1 | 7 | 2 | 2 | 8.2/3 | — |
| | 1.1 | 1.1.2 | 1 | 2/1 | 8.3 | 4 |
| | 1.1 | 7 | 2 | 2/1 | 8.1 | 8 |
| | 1.1 | 1.3 | 1 | 5 | 8.7 | 4 |
| | 1.1 | 3/6 | 4 | 1 | 1.2 | 2 |
| | 1.1 | 7 | 2 | 1/2 | 8.7 | 8 |
| | 2.2.1 | 3 | 2 | 1 | 1.2 | 2 |
| | 2.2.1.3 | 3 | 2 | 1 | 8.7 | — |
| | 2.2.1 | 7 | 2 | 1/2 | 8.7 | 8 |
| | 1.1 | 7 | 2 | 1/2 | 8.8 | 10 |
| | 2.2.1 | 3 | 2 | 3 | 8.8 | 7 |
| | 2.2.1 | 2 | 10 | — | — | — |
| | 1.1 | 1.3 | 1 | 2 | 8.5 | 5 |
| | 2.2.1.2 | 3 | 2 | 2 | 8.5 | 6 |
| | 2.2.1.1 | 3 | 6.1 | 5 | 8.8 | 9 |
| | | 1.3 | 1 | 3 | 8.8/7 | 9/10 |
| | 1.1 | 5 | 11 | — | — | — |
| INTERCAMBIO | 2.1 | — | — | — | — | — |
| | 1.2 | 1.3 | 7 | — | 11 | — |
| | | 4 | 7 | — | 11 | — |
| | 2.2.1 | 1.3 | 1 | 1 | 8.5 | 8 |
| | 2.2.1.3 | 3 | 2 | 1 | 8.7 | — |
| | | 1.3 | 1 | 1 | 8.8/7 | 9 |
| | 2.2.1.1 | 3 | — | — | — | — |
| | | 1.3 | 1 | 1 | 8.7 | 8 |
| | 2.2.1.1 | 3 | — | — | — | — |
| | | 1.3 | 1 | 1 | 7/8.8 | — |
| | 2.2.1 | 1.3 | 1 | 1 | 8.8/7 | 8/9/10 |
| | 2.2.1.1 | 3 | — | — | — | — |
| | | 1.3 | 1 | 1 | 8.8 | 8 |
| | 2.2.1.4 | 3 | 2 | 1 | 8.8 | — |
| | | 1.3 | 1 | 1 | 8.7 | 8 |
| | 2.2.1 | 1.3 | 1 | 1 | 8.2 | 8 |
| | 2.2.1 | 3 | 1.2 | — | — | — |
| | | 2 | 2 | 3 | — | — |
| | | 1.3 | 1 | 1 | 8.8 | — |
| | 2.2.1.1 | 3 | 5/3 | 1 | — | — |
| | | 3 | 4 | 1 | 8.8 | — |
| | 2.2.1.1 | 3 | 5 | 1 | 8.8/7 | 9 |
| | | 1.3 | 1 | 1 | 8.9 | 10/8 |
| | 2.2.1.3 | 3 | 2 | 1 | 8.9 | — |
| | 2.2.1 | 3 | 2 | 1 | 8.2 | — |



423

**Tabla 4**
**Texto: El grillito perdido**

| | A | B | C | D | E | F |
|---|---|---|---|---|---|---|
| I | 1 | 7 | 4 | 2 | 8.1 | 7 |
| CURSO | 1 | 6 | 2 | 1/2 | 8.1/3 | — |
| | 1.1 | 7 | 2 | 1/2 | 8.1/2 | — |
| | 2.2.1 | 3 | 4 | 3 | 8.2 | — |
| | | 3 | 2 | 1/2 | 8.2 | — |
| | | 3 | 2 | 1 | 8.5 | — |
| | 2.2.1 | 2 | 9 | — | — | — |
| | 1.1 | 8 | 2 | 1 | 8.8 | — |
| | 1.1 | 8 | 2 | 1 | 8.5 | — |
| | 2.2.1.1 | 2 | — | — | — | — |
| | 1.1 | 7 | 2 | 1/2 | 8.8 | — |
| | 2.1 | — | — | — | — | — |
| | 2.2.1 | 3/7 | 2 | 2 | 8.5 | — |
| | 2.2.1.1 | 2 | 6.1 | 1/2 | 8.5 | — |
| | 1.1 | 7 | 2 | 1/2 | 8.8 | — |
| | 1.1 | 7 | 2 | 1/2 | 8.7 | — |
| | 2.2.1 | 7 | — | 1/2 | 8.9 | — |
| | 1 | 5 | 1.1 | — | — | — |
| INTERCAMBIO POSTERIOR | 2.1 | — | — | — | — | — |
| | 1 | 4 | 7 | — | — | — |
| | 2.2.1 | 4 | 7 | — | — | — |
| | | 1.3 | 7 | — | — | — |
| | 1.1.1 | 1.3 | 7 | — | — | — |
| | 1.2 | 4 | 9 | — | — | — |
| | 1.1.1 | 1.3 | 7 | — | — | — |
| | | 1.3 | 7 | 1 | 8.5 | — |
| | 1.1 | 4 | 9 | — | — | — |
| | 2.2.1.1 | 3 | 6.1 | 1 | 8.5 | — |
| | 2.2.1.3 | 3 | 2 | 5 | 8.5 | 9/5 |
| | | 3 | 2 | 1 | 8.5 | — |
| | 2.2.1.2/3 | — | — | — | — | — |
| | | 3 | 2 | 1 | 8.5 | 8/1 |
| | | 1 | 1 | 1 | 8.5 | — |
| | 2.2.2 | 3 | 2 | 1 | 8.5 | 8 |
| | 2.2.1.1 | 3 | 6.1 | — | — | — |
| | 1.1 | 1.3 | 3 | — | — | — |
| | 2.2.1.2 | 3 | 7 | 1 | 8.5 | 8/1 |
| | 2.2.1 | — | — | — | — | — |
| | 3 | 3 | 5 | 1 | 8.5 | 1/8 |
| | 4 | 3 | 2 6.2 | 1 | 8.5 | 1/8 |
| | | 1.3 | 3 | — | — | — |
| | 1.1 | 4 | 9 | — | — | — |
| | 2.2.1.3 | 3 | 2 | 1 | 8.5 | — |
| | | 1.3 | 3 | — | — | — |
| | 2.2.1.1 | 3 | 6.1 | — | — | — |
| | | 1.3 | 3 | — | — | — |
| | 2.2.1 | 3 | 2 | 1 | 8.5 | 8 |
| | | 3 | 5 | 1 | 8.5 | 8 |
| | | 1.3 | 1 | 1 | 8.5 | 6 |
| | 2.2.1.1 | 3 | 6.1 | — | — | — |
| | | 1.3 | 1 | 1 | 7/8.8 | 9 |
| | 2.2.1.1 | 3 | 3 | — | — | — |
| | 2.2.1.1 | 3 | — | — | — | — |
| | | 1.3 | 1 | 1 | 8.5 | — |
| | 2.2.1.1 | 3 | — | — | — | — |
| | 2.2.1 | 3 | 2 | 1 | 8.8/7 | 9 |
| | 2.2.1.4 | 3 | 2 | 1 | 8.8 | — |
| | | 3 | 4 | 1 | 7/R | 8/9 |
| | 2.2.1.1 | 3 | 1.1 | — | — | — |

La información a que se refieren los comentarios de la maestra está explícita en los dibujos y/o en el texto. Estos comentarios tienen por foco los componentes estructurales de la narración. El énfasis en las categorías puede resultar del uso explícito de las mismas o del hecho de que, siendo los cuentos canónicos, los dibujos representan los eventos principales de estas categorías. Sin embargo, como las categorías que pone en foco la maestra son sólo aquellas que en cada cuento aparecen ilustradas, cabe pensar que los dibujos son el criterio que utiliza para jerarquizar la información.

**Maestra**: Miren lo que está haciendo, se está comiendo todo (Iniciación contingente, información explícita en el texto y en los dibujos.)

En el intercambio posterior a la lectura del cuento se observa una inversión del número de iniciaciones comparada con respuestas en los movimientos de la maestra con respecto a las etapas anteriores. En esta etapa la maestra inicia el intercambio 20 veces y responde a los niños en 34 ocasiones. Esta inversión está acompañada por una modificación en la modalidad. Mientras que en las etapas anteriores la gran mayoría de las intervenciones tomaban la forma de comentarios o afirmaciones que no llegaban a provocar un intercambio fluido con los niños. En esta etapa la maestra aumenta el número de preguntas igualándolo al número de comentarios. Este hecho permite suponer que las preguntas focalizadas en los componentes importantes del cuento y en las relaciones causales que realiza la maestra cumplen más efectivamente con el objetivo de facilitar el intercambio y la participación de los niños en la reconstrucción del cuento.

La mayor parte de las intervenciones tienen por función dar o aclarar información. En algunas ocasiones en que existe un desfasaje entre dibujo y texto, la maestra no logra este objetivo. El foco de las intervenciones está puesto en las categorías de la narración y esporádicamente, en las relaciones causales entre eventos particulares. En el intercambio referido a uno de los cuentos están presentes todos los componentes estructurales del mismo, hecho que sin duda posibilitó una reconstrucción coherente del cuento en el relato grupal. Con el otro cuento no sucede lo mismo porque las preguntas iniciales de la maestra no están focalizadas ni en la escena ni en el evento inicial.

Sólo en esta última etapa del episodio de lectura se promueve el uso de algunas estrategias por parte de los niños: secuencia temporal y causal y, en parte, esquema de cuento.

**Maestra**: Cuéntenme el cuentito éste.
**Niño**: Que la chiva no salía más del cebollal de la viejita.
**Maestra**: No quería salir, ¿no es cierto? Y después ¿qué pasó? ¿quién la quiso sacar, al principio? (Respuesta contingente (reestructuración), iniciación contingente (ampliación) focalizada en la secuencia temporal y en los personajes).

El análisis de las intervenciones de la maestra de primer grado manifiesta también un mismo patrón en ambos episodios de lectura. En efecto, como puede observarse en la introducción, la intervención de la maestra se limita a presentar dibujos sobre el personaje y la escena de los cuentos; en uno de ellos está también representada la secuencia temporal completa. La introducción no consiste en un intercambio verbal ya que solo muestra los dibujos y comienza a leer.

El curso de la lectura se caracteriza por la participación espontánea de los niños, puesta de manifiesto en la proporción de respuestas de la maestra en relación con las iniciaciones. Es importante señalar que esta maestra alterna la lectura de fragmentos del cuento con la narración apoyada en los dibujos. Sus intervenciones adquieren diferentes modalidades con una distribución equilibrada entre formas verbales y no verbales (14 y 14). La maestra muestra y señala los dibujos, representa acciones por medio de gestos, comenta en relación con los dibujos, dirige a los niños preguntas abiertas y de una sola respuesta. Es posible que esta variedad de modalidades favorezca la participación de los niños durante la lectura.

**Maestra**: (Narrando) Entonces llegó el verano y la hormiguita salió a trabajar.
**Niño**: ¿Y el grillito se quedó solo en la casa?
**Maestra**: El grillito se quedó solo. La hormiguita le había dicho antes de irse...

En esta etapa la mayor parte de las intervenciones de la maestra están destinadas a aclarar información como respuesta a preguntas y comentarios de los niños. En algunas oportunidades las intervenciones tienen por objeto pedir a los niños información que implica realizar inferencias y predicciones basadas en información explícita e implícita en el texto y/o en el dibujo. Si bien el número de estas intervenciones es reducido, es ne-

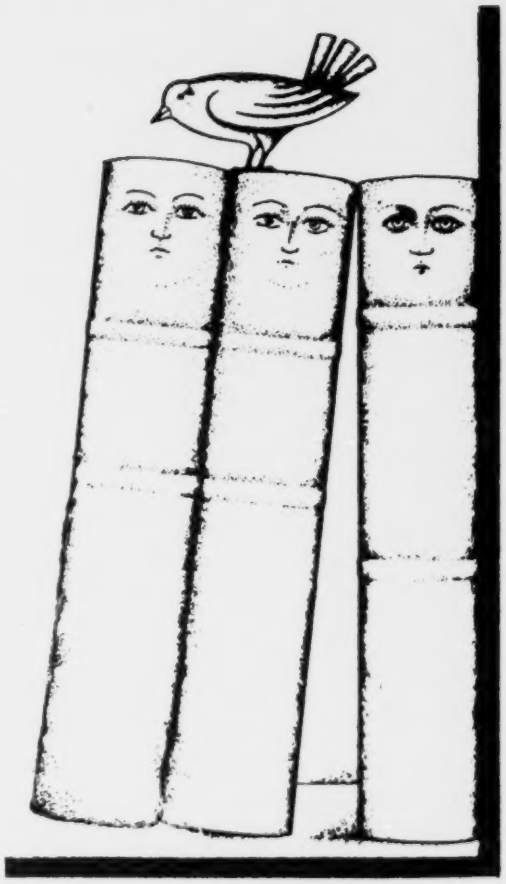
cesario señalarlas debido a la importancia que revisten como facilitadoras del proceso de comprensión y, en especial, debido al momento en que se las incluye: durante la lectura y no con posterioridad a la misma.

Los componentes estructurales del cuento constituyen en su mayor parte el foco de las intervenciones de la maestra durante el curso de la lectura. Esta focalización está facilitada por las ilustraciones que esquematizan el cuento. También focaliza aspectos relacionados con el lenguaje escrito.

En el intercambio posterior a la lectura del cuento aumenta aún más el número de intervenciones de la maestra, que son respuestas a comentarios de los niños, comparado al número de iniciaciones (32 vs. 6). Los niños estructuran largos fragmentos del relato sin que la maestra intervenga con preguntas. En esta etapa las preguntas son de tipo abierto, destinadas a inducir relato y a pedir información a los niños pero de un modo amplio y no dirigido. Las afirmaciones son en su mayor parte repeticiones contingentes, que contribuyen a mantener la cohesión del intercambio. También en esta etapa la mayor parte de la información está explícita en el texto y/o en los dibujos. Esta maestra focaliza sus intervenciones en componentes importantes de la estructura del cuento. Pero, tal como puede observarse en las tablas, no aparecen todas las categorías del esquema narrativo. Por otra parte no se mantiene el orden del cuento debido quizás al carácter abierto de las preguntas, por lo que la maestra tiene que retomar el relato y focalizarse explícitamente en la secuencia temporal.

**Niño**: Y después le abrió una hormiguita.
**Maestra**: Claro, cada vez que abrían la puerta le decían lo mismo, hasta que abrió otra hormiguita, como decía Marcelo, y ésta lo dejó entrar... (Confirmación, reestructuración y continuación que explicita la secuencia temporal.)

Si se comparan las intervenciones de las dos maestras en base a las dimensiones propuestas, es posible delinear dos estilos distintos de lectura de cuentos. Si bien en la introducción del cuento ninguna de las dos maestras realiza un intercambio verbal significativo, la maestra de primer grado proporciona a los niños información contextual completa acerca de la escena y de los personajes. También al presentar en los dibujos la sucesión temporal de los eventos del cuento pone en juego desde el inicio estrategias de secuencia temporal y activa esquemas anticipatorios muy generales. El curso de la lectura es quizás el momento en que se ponen de manifiesto más claramente las diferencias de estilo entre estas maestras, diferencias que van a repercutir en el intercambio posterior. Mientras la maestra de jardín lee con muy pocas interrupciones, la maestra de primer grado alterna lectura con narración, dejando un amplio espacio para la participación espontánea de los niños. La calidad de intercambio al que da lugar se deriva principalmente de las estrategias que pone en juego —predicción, inferencia, relato, secuencia temporal—.



En el intercambio posterior a la lectura la maestra de jardín recurre a preguntas dirigidas por lo general a componentes importantes del cuento a través de los cuales guía la reconstrucción grupal del relato. Las intervenciones de la maestra de primer grado por su parte consisten principalmente en comentarios que apoyan el relato de los niños ya que su desempeño durante la lectura activó estrategias que les permiten reconstruir el relato sin la guía de tantas preguntas. Las dimensiones que en la comparación entre estas dos maestras permiten una primera diferenciación de estilos, son: el movimiento, la modalidad, el tipo de información y estrategias y conocimientos. En esta última dimensión es donde, precisamente, repercuten las diferencias de estilo.

En síntesis, los resultados de este trabajo muestran que el análisis de las intervenciones de las maestras a través del sistema de categorías propuesto permite caracterizar el perfil o estilo de cada una. Asimismo, en el marco de la caracterización global realizada desde este sistema de análisis es posible deslindar diversos aspectos cuya significación adquiere relevancia en el análisis general. Las estrategias como las reestructuraciones, repeticiones y continuaciones, el tipo de preguntas consideradas en función de las inferencias y predicciones que promueven, constituyen aspectos de interés que serán objeto de un estudio particular por sus implicancias para el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños.



BEST COPY AVAILABLE

## Referencias bibliográficas


Bruner, J. (1978) Learning how to do things with words. En Bruner y Garton, **Human growth and development**. Claredon Press: Oxford.

Clark, M. (1976) **Young fluent readers**. London: Heinemann.

Durkin, D. (1966) **Children who read early**. New York: Teachers College Press.

Nelson, K. y col. (1964) Maternal input adjustments and nonadjustments as related to children's linguistic advances and to language acquisition theories. En Pallegrini y Yawkey (eds.) **The development of oral and written language in social contexts**. Ablex: Pub. Corp., New Jersey.

Ninio, A. y Bruner, J. (1978) The achievement and antecedents of labeling. **Journal of Child Language**, **5** .

Rosemberg, C. (1988) Un modelo de análisis de narraciones en red causal: su aplicación al trabajo en el aula. Trabajo no publicado.

Signorini, A. y Manrique, A.M.B. de (1988) Incidencia del esquema narrativo en la comprensión y el recuerdo de cuentos. **Revista Argentina de Lingüistica**, **4** (1-2) 91-117.

Snow, C. y col. (1976) Mother's speech in three social classes. **Journal of Psycholinguistic Research**, 5.

Snow, C. (1983) Literacy and language: Relationships during the preschool years. **Harvard Educational Review**, **53**, 2: 165-189.

Stein, N. y Glenn, C. (1979) An analysis of story comprehension in elementary school children. En R. Freedle (ed.) **New directions in discourse processing**. Ablex: Norwood, New Jersey.

Teale, W. y Martinez, M. (1988) The creation of text in classroom story book reading events. Escrito presentado en el Symposium on Early text construction in children. Roma, Italia.

Trabasso, T. y Sperry, L. (1985) Causal relatedness and importance of story events. **Journal of Memory and Language** , **24**, 5.

# Repertorios básicos de comprensión de lectura


## Luis G. Zarzosa Escobedo

*Docente e investigador de la U.N.A.M., campus Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala y adscripto al Proyecto de Investigación en Neurociencias de la Universidad Interdisciplinaria de Investigación.*

Cuando se habla del tema de la lectura se suelen plantear dos de sus niveles: 1) habilidades de descifrado o decodificación y 2) habilidades relativas a la comprensión de lo que se lee. El presente trabajo sólo tiene que ver con las segundas. Aunque en algún sentido se requiere de las primeras para que sean posibles las segundas, el buen desempeño en habilidades de descifrado no es condición suficiente para que no existan problemas de comprensión (Cromer, 1970; Golinkoff y Rosinski, 1976; Isakson y Miller, 1976).

El concepto de comprensión ha suscitado muchas dificultades en los teóricos e investigadores de la lectura, pues se trata de un concepto muy ramificado, aplicado a situaciones muy heterogéneas. Algunos teóricos plantean que, en realidad, se trata de varias habilidades y sub-habilidades ordenadas jerárquicamente, otros hablan de habilidades aisladas; sin excluir las teorías unitarias o de habilidades únicas (Chapman, 1973-74).

Dado que el propio concepto de comprensión sugiere un proceso interno, no resulta extraño que para su estudio hayan predominado los modelos cognoscitivistas, que enfatizan el papel intelectual que juega el individuo: las formas de procesar la información de un texto (Smith, 1983); la clase de esquemas que se activan (Rumelhart, 1980); o la estrategia cognoscitiva que se sigue (Spiro, 1980).

Esta atención prioritaria al papel que juega el lector ha relegado a un segundo plano dos aspectos importantes. 1) El análisis de los **aspectos claves de un texto** a los que hay que prestar atención para minimizar los llamados problemas de comprensión. 2) El estudio de las **caracteristicas estructurales o de estilo** , que pueden demandar habilidades diferenciales para alcanzar una mejor comprensión. Una estrategia de análisis consistente en averiguar los aspectos de un texto que está tomando en consideración un lector y el cómo los está tomando en cuenta, seguramente va a contribuir a aclarar la naturaleza de muchos de los problemas de comprensión de la lectura, ya no tanto en términos de estudiar un proceso interno donde se soslaya el control que estos aspectos pueden ejercer sobre la conducta del lector.

## Planteamiento metacognitivo y comprensión de la lectura

Brown (1980) desarrolla un planteamiento para el análisis de la lectura de acuerdo con lo que se han llamado "habilidades metacognitivas". En términos generales, por dichas habilidades se debe entender el conocimiento y control voluntario que se puede tener sobre los propios procesos cognoscitivos: P.e., cuando alguien puede darse cuenta de que tiene más problemas para resolver una tarea de naturaleza "x" que una de naturaleza "y" y, en consecuencia, le dedica un mayor esfuerzo a la tarea más difícil; o bien, cuando alguien es consciente de que le está prestando más atención a un acontecimiento que a otro. **Metacognición** quiere decir: "más allá de la cognición"; entonces, si aceptamos procesos cognoscitivos como la atención, la memoria, la comprensión, etc., metacognición querrá decir lo que va más allá de estos aspectos: darse cuenta si uno está atendiendo, estar atento a nuestra propia atención, o estar consciente de la propia memorización. Y para el caso particular de la lectura, cuando el lector se está dando cuenta si está comprendiendo o no lo leído; no sólo si comprende lo leído, sino si se da cuenta de que está comprendiendo.

Para darle cabida al plantemiento metacognitivo se requiere, en primer lugar, aceptar analizar el comportamiento humano complejo en términos de estas categorías de cognición. Y, en segundo lugar, estar de acuerdo en que se trata de una habilidad única de naturaleza binaria, que solo puede asumir dos estados: se presenta o no se presenta; que para el caso particular de la comprensión de la lectura, esta última premisa es la menos aceptada por los especialistas, puesto que se trata de muchas habilidades y no solamente de una que simplemente pueda ocurrir o no. El presente trabajo sostiene una interpretación alternativa a la metacognitiva.

Aunque en el planteamiento metacognitivo de la lectura el énfasis analítico se pone en el individuo, hay autores como Markman y Gorin (1981), Markman (1981) y Baker (1984a) que han reconocido implícita o explícitamente la importancia de las variables relativas a las características de los textos. Estos autores plantean que un buen "comprendedor" es quien tiene habilidades para darse cuenta de que hay algo que no está entendiendo (monitoreo de la propia comprensión), y que además hace algo al respecto. En el análisis de este tipo de habilidad reconocen diferentes niveles de complejidad. Sólo que si se pretende revalorar el papel que juegan los estímulos ambientales, se tiene que reconocer que la complejidad está en relación con lo que demande el texto leído, con las características de lo que se está leyendo; en otras palabras, no es lo mismo monitorear la propia comprensión ante una narración cronológica que ante la exposición de la definición científica de un término clave, con todas sus implicaciones; ni es lo mismo ante un párrafo compuesto de afirmaciones simples que ante uno con cláusulas subordinadas, puesto que se tienen que poner en juego diferentes habilidades de análisis del texto. Entonces, la habilidad para identificar los factores que originan la falta de comprensión se vincula con las habilidades o estrategias de atención a los aspectos claves demandados por diferentes tipos de comunicación escrita. En algunos textos resultará crucial la evaluación de la claridad y suficiencia de la información; en otros, atender con especial cuidado los conectivos lógicos, o la articulación conceptual de proposiciones y, en otros, no será tan trascendental, dependerá entonces de las demandas propias del texto o de la situación educativa.

Cabe entonces suponer que un buen "comprendedor" sería aquel que puede poner en juego diferentes estrategias de lectura o de atención diferencial según la demanda de los textos o de la situación; pero, obviamente, para poder poner en juego estas habilidades deberá aprenderlas. Existen evidencias de que un buen lector es más flexible y diversificado en sus estrategias de lectura (Brown, 1980; Davey, 1987; Keiman, 1982).

El presente trabajo tiene dos propósitos: en primer lugar, sostener la tesis de que en la medida en que se vayan identificando requerimientos de los textos y la correspondiente lectura estratégica, irá resultando innecesario el análisis de la lectura comprensiva en términos metacognitivos. Y, en segundo lugar, proponer un grupo de habilidades mínimas o básicas para este tipo de lectura en correspondencia con la tesis planteada.

## Nueva formulación

El planteamiento de la comprensión de la lectura en términos metacognitivos puede reformularse y analizarse como un problema de evaluación de los aspectos de un escrito a los que resulta sensible un lector, es decir, de sus habilidades particulares para enfrentar los requerimientos mínimos de la comunicación escrita a fin de evitar las interpretaciones erróneas. Se enfatiza entonces el análisis de lo que se debe hacer al leer para lograr un nivel eficiente de lectura.

En la metacognición se considera como habilidad terminal el automonitoreo de la propia comprensión; pero, si evitamos concentrarnos prioritariamente en los procesos cognoscitivos del lector, automonitorear la comprensión puede significar tener las habilidades de atención o el control de los estímulos correspondientes para poder detectar los puntos claves de una comunciación escrita y, de esta manera, evitar muchos de los pro-

blemas de comprensión. Se plantea entonces el problema de saber cuáles serían estos puntos básicos. Si se lograran desglosar estos aspectos se simplificaría el estudio de la comprensión de la lectura y su entrenamiento, cuando menos en un nivel elemental.

Esta estrategia se ha observado en otros terrenos, así, p.e., en la enseñanza de la aritmética se han podido desglosar muchos aspectos de los estímulos que enfrenta el aprendiz sin necesidad de hablar de metacognición (Ferster y Hammer, 1975; Resnick, Wang y Kaplan, 1973). Cuando se le enseña a un niño las operaciones de suma, se tienen identificadas las reglas que se deben seguir, la complejidad de los estímulos que hay que atender, y las secuencias de conductas más pertinentes para alcanzar un resultado. Cuando hay algún error, se puede identificar su naturaleza, localizar la clase de falla y poner un remedio. Imaginemos que un niño se enfrenta a una suma de dos dígitos que requiere seguir la regla de "llevar" y no lo hace, el resultado de dicha suma es incorrecto aunque el niño no lo considere así.

$$\begin{array}{r} 68 \\ +\ 45 \\ \hline 1013 \end{array}$$

El niño escribió "1013" en vez de "113". Normalmente en este caso no decimos que falló la metacognición o que tiene problemas de comprensión aritmética, simplemente no atendió a un aspecto clave, que en este caso fue el no haber identificado que en la suma de las unidades se alcanzaba una cantidad mayor de 10.

Cuando se desglosan los aspectos involucrados en este tipo de habilidades académicas se posibilita un mejor entrenamiento e investigación sistemática. ¿Por qué no intentar hacer lo mismo con las habilidades de comprensión de la lectura? Es decir, identificar los aspectos básicos de un texto a los que debe ser sensible cualquier buen lector y una vez identificados tratar de entrenarlo en su detección y manejo.

## Habilidades mínimas para la comprensión de la lectura

Cuando se afirma que un lector debe ser sensible a varias dimensiones de un material escrito, lo que se pretende decir es que debe poder distinguir la presencia de la ausencia de dichos aspectos, y regular su comportamiento en función de ello. Pero una de las limitaciones del entrenamiento usual para identificar debidamente los aspectos claves de la comunicación escrita, consiste en que el lector sólo se enfrenta a las instancias positivas, es decir, a textos que supuestamente están bien escritos, fomentándose así una actitud de respeto sagrado por lo que está impreso, lo cual se considera de antemano suficientemente completo, verdadero e informativo (Grice, 1975). Esta exposición exclusiva a los modelos que se suponen positivos no contribuye gran cosa a que el lector aprenda a distinguir los aspectos claves a los que debe atender para minimizar los problemas de comprensión.

A continuación se proponen cuatro dimensiones básicas del material escrito a las que todo buen lector debería ser sensible.

**Léxico:** Algo que comúnmente se acepta como una habilidad importante para la comprensión es que el lector sepa identificar un concepto nuevo, y que haga algo para averiguar su significado (intentar deducir el significado por el contexto lingüístico, consultar un diccionario, glosario o a otra persona). Un entrenamiento ideal en este aspecto consistiría en crear textos donde se introduzcan palabras inventadas y que la actividad del niño consista en detectarlas. La relación entre vocabulario y comprensión es algo que se reconoce como importante tanto teórica como empíricamente (Kameenui, Carnine, Freschi, 1982; McKeown, Beck, Omanson y Perfetti, 1983).

**Consistencia externa:** Este aspecto tiene que ver con una preocupación frecuentemente invocada cuando se menciona a los niños que leen sin comprender, es decir, que no reaccionan al contenido de la lectura, pues al parecer están más preocupados de hacer una lectura formalmente correcta, por memorizar, o por satisfacer alguna otra demanda formal. Esto puede ocurrir simplemente porque no se les ha enseñado que pueden valorar una lectura de acuerdo con su veracidad, hasta alcan-

zar niveles de lectura crítica. Un entrenamiento en este aspecto puede comenzar simplemente por la distinción entre oraciones de contenido verdadero vs. falso.

Ej.: 1. "El chocolate se toma con jabón."
2. "Los bastones sirven para oír mejor."
3. "Las moscas son muy molestas." Etc.

La tarea de decidir cuáles expresiones son verdaderas y cuáles son falsas puede inclusive resultarle divertida al niño. Naturalmente estas situaciones de estímulos deben irse complicando en cuanto a extensión y en cuanto a la dificultad para detectar las falsedades, sea porque exista un mayor enmascaramiento o porque la falsedad tenga que ver con conocimientos previos, externos a la lectura de ese momento.

Ej.: 4. "A mis primos les salió muy barata su casa; los ladrillos se los regalaron, el cemento estaba muy barato, la arena la sacaron de los árboles, y ellos mismos se pusieron a construir sin tener que contratar albañiles."

5. ". . . En el mar también podemos encontrar vertebrados, p.e.: el tiburón, la mojarra, las esponjas y el pulpo."

**Consistencia interna o temática:** Esto tiene que ver con la habilidad para hacer una lectura integrada. Teorías importantes sobre la comprensión de la lectura, como la de Kintsch y Van Dijk (1978) señalan que la integración de oraciones o enunciados constituye un aspecto crítico del proceso de comprensión de la lectura. A un lector principiante se le puede enseñar a distinguir entre textos integrados y desintegrados. Se puede evaluar este aspecto considerando la sensibilidad para detectar la falta de correspondencia entre segmentos informativos de una oración, proposición(es) o párrafo(s). Esta falta de correspondencia se puede deber a: 1. Una preposición, conjunción o conectivo lógico mal empleado. 2. Por la unión de sujeto(s), verbo(s) o complementos(s) pertenecientes a oraciones diferentes sin que se llegue a destruir la sintaxis. 3. Por la falta de correspondencia entre un título y el desarrollo subsecuente. 4. Por la introducción de un enunciado no perteneciente a un párrafo. 5. Por una conclusión que no se deriva de las premisas, etc. La habilidad de distinguir textos articulados vs. desarticulados conduce a leer de manera integrada, sin que se pierdan de vista las diferentes proposiciones de una comunicación total, pero hay que tener presente que un problema de lectura desintegrada puede originarse en una o en varias de estas modalidades, y que para fines de evaluación y entrenamiento convendría clasificarlas desde las más fáciles de distinguir hasta las más difíciles.

A continuación se muestran varios ejemplos de inconsistencias internas:

1. "Todos los ratones se reproducen cada obrero."
2. "Los antiguos humanos habitaron en las tardes."
3. "Cuando toda la gente se juntó en la calle para ver de cerca al animal que se había escapado, también apagaron la luz de su recámara para poder dormir tranquilos."
4. "Venus es un planeta que está más cerca del sol que la Tierra. En la superficie de Venus la temperatura es más alta que la del agua hirviendo. Venus es más o menos del mismo tamaño que la Tierra, pero el hombre no podría vivir ahí porque hace demasiado frío."

**Información explícita y completa:** La habilidad para detectar si la información contenida en un escrito es clara y suficiente puede ser particularmente importante para las actividades escolares donde los niños tienen que resolver problemas basándose en sus libros de texto, y también para darse cuenda si en el momento de la lectura, accidentalmente se han omitido palabras o renglones. Esta habilidad también puede contribuir a que se hagan lecturas críticas, a que se pierda el respeto sagrado por lo escrito, y a que cuando el lector identifique un texto no claro o con insuficiente información, por iniciativa propia busque fuentes adicionales para subsanar el problema.

Nuevamente aquí podemos señalar varios grados de dificultad, pues la situación de estímulo puede ir desde un solo enunciado hasta una narración o planteamiento que abarque varios párrafos. Así p.e., en una sola proposición pueden omitirse deliberadamente sustantivos, adjetivos o circunstancias de lugar, modo, tiempo, etc. siempre y cuando quede claro que se omite algo importante que no puede deducirse con facilidad.

Ej.: 1. "En las mañanas es algo muy saludable."
2. "Una pajarita del bosque era tan pobre que no se podía casar. Le tuvo lástima y decidió ayudarla; llamó a todos los animales del bosque y les dijo: . . ." Etc.
3. "Durante el invierno los lobos que viven en el bosque tienen muy poco que comer. Un lobo flaco y hambriento encontró por casualidad a un perro gordo y bien comido. ¿Y qué servicios son ésos? —preguntó el lobo— . . .' Etc.

En una evaluación reciente en la que el autor usó relatos con una extensión de 8 a 10 renglones, encontró diferencias muy claras entre niños de 5° y 6° grado de educación básica con relación a esta habilidad.

## Consideraciones finales

Se ha planteado que los cuatro grupos de habilidades que se proponen son básicas o mínimas porque se constituyen en requisitos previos para satisfacer demandas de comprensión de la lectura más especializadas.

Un entrenamiento consistiría en lograr que el niño distinga cuándo un material escrito tiene o no tiene las características que se señalaron. El entrenamiento deberá completar la mezcla azarosa de textos bien escritos y textos alterados, así como la presentación de varias clases de alteraciones. Este sistema también permite ser usado como diagnóstico, resultando en consecuencia una relación estrecha entre diagnóstico y entrenamiento; el diagnóstico orientará acerca de los aspectos en los que el niño deberá ser entrenado.

## Referencias bibliográficas


Baker, L. (1984a) Espontaneous verus instructed use of multiple standards for evaluating comprehension: Effects of age, reading proficiency and type of standard. **Journal of experimental child psychology**, Vol 38, N° **2**, p. 289-311.

Brown, A.L. (1980) Metacognitive development and reading. En R.J. Spiro, B.C. Bruce y W.F. Brewer (eds.) **Theoretical issues in reading comprehension**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Cromer, W. (1970) The difference model: A new explanation for some reading difficulties. **Journal of educational psychology**, **61**, p. 471-483.

Chapman, C.A. (1973-74) A text of a hierarchical theory of reading comprehension. **Reading Research Quarterly**, **9**, p. 232-234.

Davey, B. (1987) Relations between word knowledge and comprehension: Generalization across tasks and readers. **The Journal of educational research**, Vol. 80, N° **3**, p. 179-183.

Ferster, L.B. y E.E. Hammer (1975) Síntesis de los componentes de la conducta aritmética. En W.K Honing (ed.) **Conducta operante: investigación y aplicaciones**. México: Trillas.

Golinkoff, R.M. y R. Rosinski (1976) Decoding, semantic processing and reading comprehension skill. **Child development**, Vol. **47**, p. 252-258.

Grice, H.P. (1975) Logic and conversation. Citado en Baker (1984). Children's effective use of multiple standards for evaluating their comprehension. **Journal of educational psychology**, Vol. 76, N° **4**, p. 588-597.

Isakson, R.L. y J.W. Miller (1976) Sensitivity to syntactic and semantic cues in good and poor comprehenders. **Journal of educational psychology**, Vol. **68**, p. 787-792.

Kameenui, E.J.; D.W., Carnine y R. Freschi (1982) Effects of text construction and instructional procedures for teaching word meanings on comprehension and recall. **Reading Research Quarterly**, Vol. **17**, p. 367-388.

Kintsch, W. y T.A. Van Dijk (1978) Toward a model of text comprehension and production. **Psychological review**, Vol. 85, N° **5**, p. 363-394.

Kleinman, G.M. (1986) Comparing good and poor readers: A critique of the research. Citado en R. Calfee y P. Drum (eds.) **Handbook of research on teaching**. (3ra. ed.) Macmillan Publishing Company.

Marckman, E.M. (1981) Comprehension monitoring. En W.P. Dickson (ed.) **Children's oral communication skills**. New York: Academic Press.

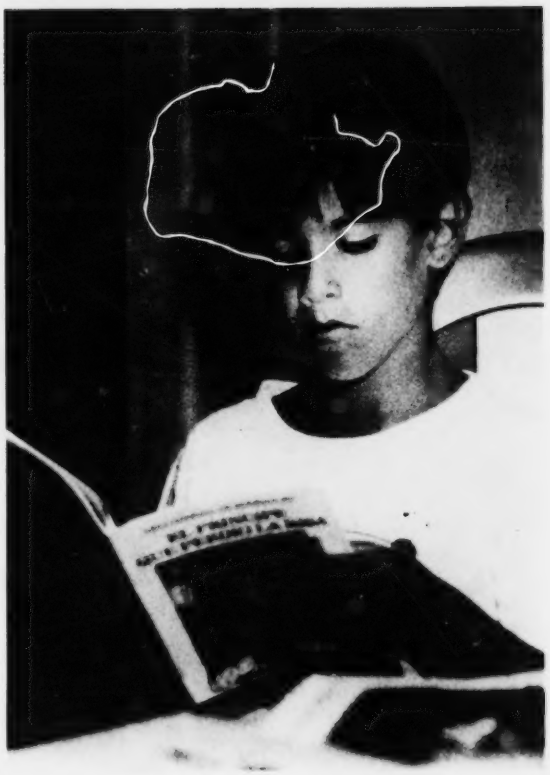
Marckman, E. M. y L. Gorin (1981) Children's ability to adjust their standards for evaluating comprehension. **Journal of educational psychology**, Vol. 73, **3**, p. 320-325.

McKeown, M.G.; I.L. Beck; R.C. Omanson y C.A. Perfetti (1983) The effects of long-term vocabulary instruction on reading comprehension: a replication. **Journal of reading behavior**, **15**, p. 3-18.

Resnick, L.B.; M.C. Wang y J. Kaplan (1973) Task analysis in curriculum design: a hierarchically sequenced introductory mathematics curriculum. **Journal of applied behavior analysis**, Vol. **6**, p. 679-710.

Rumelhart, D.E. (1980) Schemata: The building blocks of cognition. En R.J. Spiro, B.C. Bruce y F.W. Brewer (eds.) **Theoretical issues in reading comprehension**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

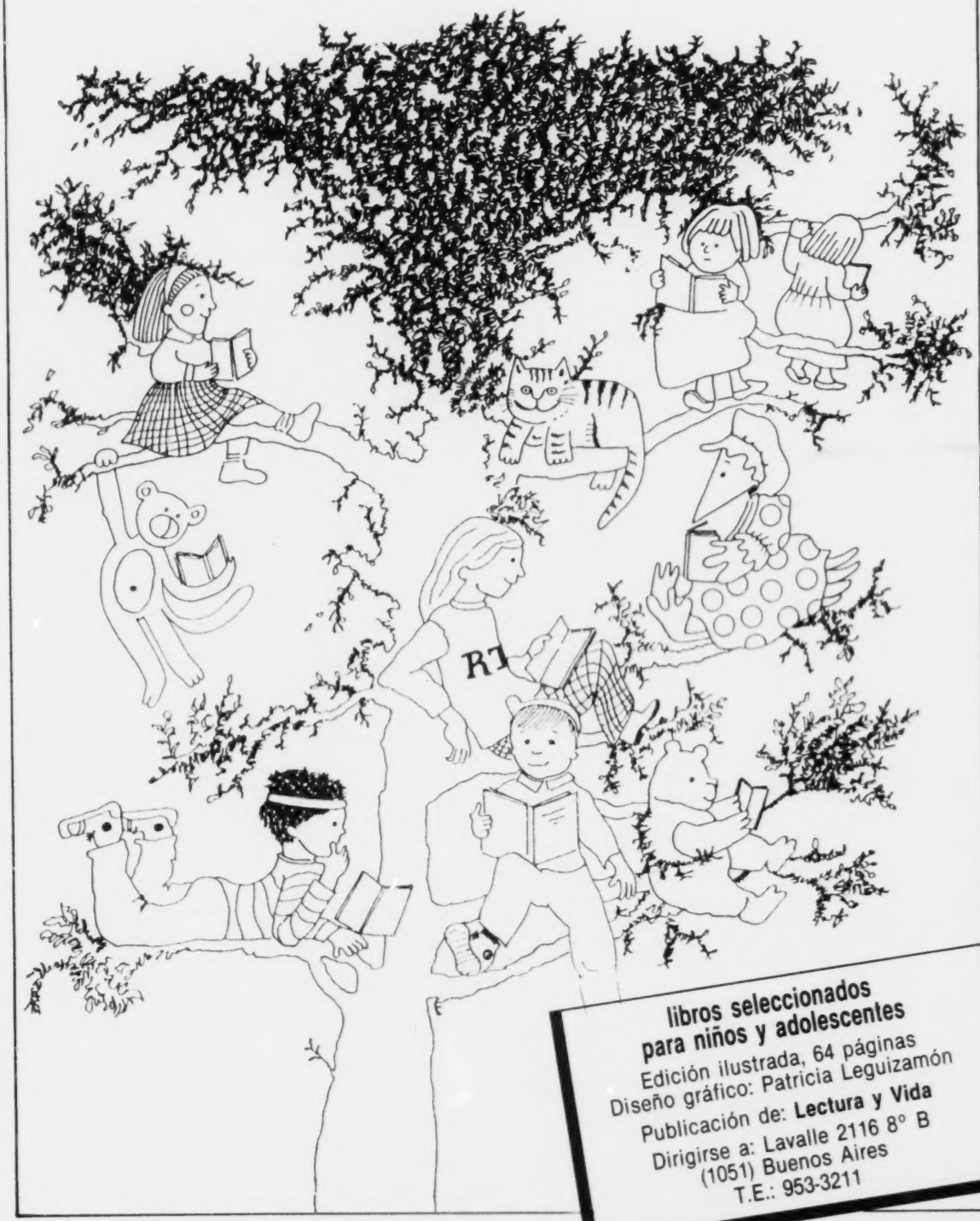
Smith, F. (1983) **Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje**. México: Trillas.

Spiro, R.J. (1980) Constructive processes in prose comprehension and recall. En R.J. Spiro, B.J. Bruce y W.F. Brewer (eds.) **Theoretical issues in reading comprehension**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

# PARA LEER CON PLACER

MARIA LUISA CRESTA DE LEGUIZAMON



**libros seleccionados**
**para niños y adolescentes**

Edición ilustrada, 64 páginas
Diseño gráfico: Patricia Leguizamón
Publicación de: **Lectura y Vida**
Dirigirse a: Lavalle 2116 8° B
(1051) Buenos Aires
T.E.: 953-3211

# ENTORNO, ESCUELA, MAESTRO, ALUMNO EN LA ALFABETIZACION INICIAL

BERTA BRASLAVSKY

*Investigadora especialista en lectura. Asesora en el área de lectoescritura de la Dirección de Planeamiento de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Buenos Aires (M.C.B.A.).*

La relación entre el entorno, la escuela, el maestro y el alumno, sinérgica o en contraste, interesa a la teoría de la educación; pero, pocas veces las reflexiones teóricas acerca de esta relación se aplicaron a la iniciación en la lectoescritura.

Por su parte, algunos investigadores que se ocupan de la alfabetización inicial, con frecuencia se refieren a dichos temas a través de prescripciones que parten de puntos de vista cognitivos o lingüísticos fuera del contexto de la teoría de la educación.

Esa alternativa justifica el análisis mediante un enfoque integrador desde la óptica de la pedagogía, con sus conexiones filosóficas y científicas, comprendiendo la didáctica en la complejidad de su perspectiva actual.

Como afluente psicológico de esta última, las hipótesis revalorizadas de la teoría sociohistórica-cultural fundada por Vigotsky —por sus orígenes filosóficos, semióticos, estéticos y, en particular, por su teoría y práctica pedagógica— parecen ofrecer respuestas adecuadas para los problemas que plantea la relación entre los términos enunciados.



439

Igualmente se encuentran en dicha teoría fundamentos cognitivos coherentes para interpretar el acceso del niño al uso significativo de la lengua escrita.

Estos análisis sirven de encuadre para una investigación exploratoria que estamos realizando en escuelas de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, cuyos primeros resultados, resultados parciales, se presentarán a continuación. La investigación mencionada responde al tema central de este Congreso (**El rol del maestro en la formación de lectores**), porque depende esencialmente de los maestros que en ella intervienen. Dichos maestros participaron en un proyecto de formación docente a través del **Servicio de Innovaciones Educativas a Distancia**, que se desarrolló entre los años 1985 y 1989, en la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

## Entorno, escuela, maestro y alumno en una estrategia política

Para definir una estrategia política de la alfabetización inicial interesa tener en cuenta las características diferenciales de la educación funcional, informal o difusa, de la educación formal y de la no formal.

### *Educación funcional y educación formal*

Se sabe que la educación **funcional** o **informal** es asistemática, no intencional, no organizada, ametódica, asociada al aprendizaje por inmersión. La educación **formal** se caracteriza, opuestamente, porque está intencionalmente dirigida a fines, se organiza en un sistema que tiene por unidad la escuela, posee contenidos programáticos acorde con los fines, opta por distintos criterios en la relación educativa. La educación **no formal** comprende instituciones escolarizadas no integradas al sistema, y según prestigiosos autores, adquiere mayor importancia en el segundo y en el tercer nivel.

En lo que se refiere al primer nivel, la educación funcional y la educación formal siempre convivieron por lo menos desde la creación de las primeras precarias y selectivas escuelas cuando el hombre genera los primeros signos y los utiliza en sus transacciones en épocas muy remotas (Cole, 1990).

### *La educación formal en el siglo XIX*

La educación funcional fue dominante hasta que a fines del siglo XVIII, la educación formal se configuró al institucionalizarse la escuela pública como órgano de la educación popular, requerida por la revolución industrial y bajo la presión del Tercer Estado en la Revolución Francesa.

Su primer propósito fue extender la alfabetización y, por su origen histórico, su fin no siempre explícito y nunca cumplido fue promover la igualdad social. Se propuso otorgar el conocimiento y, atenta al progreso de las ciencias, incluyó asignaturas científicas en los planes de estudio, con fines informativos y formativos. En materia de métodos, el empirismo, en oposición al escolasticismo, penetraba en las escuelas, donde el maestro era todavía omnipotente, cuando aún se desconocía la peculiariedad psicológica del niño. La escuela pública, que fue la expresión de uno de los hechos más revolucionarios de la historia de la educación, no fue sin embargo, sensible a los problemas del entorno social y, si bien jugó un papel trascendente en la evolución de la cultura y, en particular, en el proceso de la independencia de los países de América Latina, registró fracasos que más tarde le fueron atribuidos a su "indiferencia ante las diferencias".

### *El siglo XX contra la educación formal*

La educación formal, dominante durante el siglo XIX, fue combatida durante todo el siglo XX desde diferentes posiciones.

En las primeras décadas, se la combatió desde el movimiento de la "escuela activa" o "escuela nueva", cuyo "no directivismo" fue analizado con diversos y conocidos enfoques. Era reciente la configuración de la psicología y de sus direcciones evolutivas —herederas del "naturalismo rousseauniano"—, que fortalecieron el paidocentrismo enfatizando la espontaneidad del aprendizaje infantil. A las direcciones europeas, volcadas contra la que llamaron "pedagogía tradicional", se sumó la dirección filosófica de Dewey en los Estados Unidos, que exaltaba la importancia de la educación funcional o informal, penetrando con ella en los intramuros de la escuela. Es cierto que desde el Renacimiento se acarició el ideal de abrir las puertas a la vida. Pero en este caso desaparecen las diferencias entre educación informal y formal para borrar los atributos de esta última, al desconocer las diferencias entre fines y medios y anular los contenidos con su propuesta experiencial e instrumental. La actitud antiprogramática de este movimiento fue denunciada un tiempo después por un manifiesto de conocidos educadores norteamericanos.

La doctrina de este movimiento, tan elogiado y controvertido como pocas veces vigente, perdura, en prestigiosas direcciones de la alfabetización inicial, ya sea en el autoconstructivismo (Ferreiro, 1990) "como despliegue de un plan endógeno" (Coll, 1990, p. 140.) o en la revalidación de la educación funcional que enfatiza el aprendizaje por inmersión en el entorno (Goodman, 1990). Estas direcciones son complementarias y reducen la acción del maestro, oponiéndose a su intromisión en el aprendizaje espontáneo del niño.

Los embates contra la educación formal se exacerbaron a mediados del siglo XX, a partir de las teorías de la reproducción, procedentes de la sociología, y de la desescolarización y la contraescolarización generadas en la pedagogía. Reconociendo sus críticas, otros sociólogos las hacen responsables de la "leyenda negra", tan discutible como la leyenda rosa de la "escuela tradicional" (Filmus, 1990). "Leyenda negra" también sobre el maestro cuya "imagen" (Nassif, 1980, p. 153-171) parece seguir el movimiento pendular del predominio de la educación funcional y la formal. Así fue esclavo y servidor en la antigüedad y en la Edad Media; soberano o misionero en el herbartismo y

racionalismo del siglo XIX, olvidado culpable en el paidocentrismo; opresor, tirano, genocida; por fin otra vez esclavo en las teorías del reproductivismo y la desescolarización.

Se critica la educación formal como heredera de la heterogeneidad social, de la rigidez curricular, del autoritarismo del maestro, pero no se rescatan sus ideales igualitarios, aunque incumplidos; su función alfabetizadora, aunque frustrada; su preocupación por los contenidos, aunque obsoletos.

### *Entorno y escuela en América Latina*

A partir de las décadas del 70 y del 80, la pedagogía crítica y la didáctica crítica producen el deshielo de la reflexión pedagógica que resultó de los sucesivos reduccionismos, sobre todo bajo el desafío fáctico del fracaso escolar.

La función educativa del entorno merece objetarse de la misma manera que se objeta la educación formal.

El entorno, por lo menos en América Latina, no satisface para las grandes mayorías, ni las necesidades básicas ni los conocimientos sociales previos o paralelos que facilitan el éxito escolar: desnutrición, disgregación familiar, habitat miserable, marginalidad, violencia, analfabetismo, variantes dialectales, competencia de los medios electrónicos que se superponen con la cultura oral y gráfica. La escuela, dice Kenneth Goodman, "no es preparación para la vida. Es la vida misma" (Goodman, ibid, p. 225) ¿Qué vida? Laura Samos, una maestra muy sensible que participa en la investigación que se presenta, se pregunta: "¿estoy permitiendo que toda su realidad (la de los niños) se meta en la escuela? Marcelo me cuenta: 'A la tarde tengo que estar quieto, el abuelo se enoja, toma vino'; Luis me dice que la mamá no lo deja salir de la casilla porque en el barrio son malos; Jessi me dice que ahora no se enferman más porque les hacían brujerías y se cambiaron de casilla; Richard casi no comió su merienda para llevarle al hermanito. . .". Los maestros se empeñan en organizar estrategias para despertar las estrategias de estos niños y, al enseñarles la lengua escrita como una actividad consciente, tienen la esperanza, sí, de prepararles para que participen en la transformación de la vida tan adversa que les toca vivir.

Si en cualquier caso es dudoso que se llegue al dominio de la lengua escrita por el solo efecto del entorno, ante su adversidad en América Latina, la escuela es el único recurso para los sectores socialmente postergados. Sus falencias deben preocupar seriamente a los educadores y a los responsables políticos. Pero no para desvirtuar la educación formal, sino para recuperar y actualizar los propósitos que estuvieron en su origen y para superarla.

## Entorno, maestro, escuela y alumno en la teoría sociohistórica-cultural de la psicología

La estrategia política que jerarquiza a la escuela se apoya en un paradigma didáctico holístico, que revaloriza a la enseñanza como un hecho muy complejo en el que participan las condiciones del que aprende y del que enseña en sus múltiples transacciones, los factores internos y externos de la escuela y los factores cambiantes producidos por ella (Steinhouser, 1984).

Numerosas publicaciones demuestran la importancia que ahora adquiere la actualización de las tesis de Vigotsky (Coll, 1990, p. 138). Sus análisis filogenéticos, ontogenéticos, microgenéticos e históricos sirven de marco para investigar el desarrollo cognitivo en relación con la educación formal (Cole, 1990). Se hallan en curso numerosas investigaciones a partir del concepto de la **Zona de Desarrollo Potencial** (Coll, 1990). Se informa sobre los resultados que tiene la aplicación de sus principios en la práctica escolar (Champagne y Klopfer, 1991, p. 66).

En el presente caso se tomarán algunos de los temas de la psicología sociohistórica-cultural fundada por Vigotsky, para encarar las relaciones que se analizan.

El **entorno**, generalmente tratado en términos ambiguos, se considera con precisión en términos de relaciones sociales, entre personas, en particular del niño con el adulto y con sus interpares.

A diferencia de los procesos elementales de la vida psíquica que tienen un origen biológico, los aspectos humanos que se manifiestan en los procesos psicológicos superiores no se rigen por leyes biológicas, no son innatos, no existen a priori, no son construcciones internas del individuo solo, no se adquieren por inmersión. Responden a la **ley de internalización** según la cual una operación externa, interpsíquica, se transforma en intrapsíquica (Vigotsky, 1979, p. 97). **El entorno social empieza a intervenir activamente desde que el niño nace y, por eso, la infancia es el centro de la prehistoria de los procesos psíquicos superiores y de los saberes.**

### *La escuela y el origen de los conocimientos científicos*

Los aprendizajes espontáneos o cotidianos y los aprendizajes científicos se originan en la relación del niño con el adulto, pero en diferentes contextos: en el hogar, los primeros (o en su micromedio), y los otros en la escuela. En las experiencias cotidianas el pensamiento es inmediato como conglomerado, que se puede expresar en palabras pero no definir. El pensamiento científico, eminentemente analítico, comienza con las primeras reflexiones sobre los simbolismos que, por ser adquiridos en la escuela, definen su especificidad, reconociendo, al mismo tiempo, su necesaria relación con el entorno natural y con los conocimientos socialmente adquiridos.

### *La mediación del signo y la especificidad de la escuela*

Se considera que la mediación del signo es el aporte más significativo de Vigotsky, quien lo homologa al papel jugado por los instrumentos en

la hominización del hombre. Pero su característica diferencial consiste en que se orienta hacia el interior del sujeto, quien, al incorporarlo, puede realizar operaciones indirectas, complejas, transferibles a otros aprendizajes. También la mediación de los signos **confirma la especificidad de la escuela**, porque es en ella donde se aprende de manera consciente.

## *La escuela y el desarrollo de los procesos psíquicos superiores*

Contrariamente a las teorías de la maduración y del desarrollo en forma pura, que ponen la educación a remolque del desarrollo, en esta teoría la instrucción se anticipa al desarrollo, y lo promueve. Mientras las teorías antedichas dieron lugar a restricciones de la enseñanza, o a la sustitución de contenidos por ejercicios destinados a desarrollar las operaciones mentales; en este caso los contenidos de la instrucción, su conocimiento reflexivo y el control voluntario del mismo, desarrollan los procesos psíquicos superiores. Por eso **la escuela es el lugar privilegiado para su adquisición**.

## *La Zona de Desarrollo Próximo*

### El maestro y la toma de conciencia y del control interno del alumno

Ante la complejidad de la mencionada relación, Vigotsky crea el concepto de la **Zona de Desarrollo Potencial** (ZDP).

El nivel evolutivo determinado por los tests u otras pruebas realizadas sin ayuda, se expresa como **Nivel de Desarrollo Real** (NDR), que es el resultado de ciclos ya cumplidos. Pero, Vigotsky mismo, comprueba experimentalmente que, cuando a niños igualmente evaluados en el NDR, se les propone resolver un problema más difícil, pueden lograrlo si se les ofrece algún tipo de

ayuda, y generalmente lo consiguen en distintos niveles de exigencia. Así determina un segundo nivel, el **Nivel de Desarrollo Próximo** (NDP) que, al prever un ritmo de desarrollo individual para cada caso, es más importante que el NDR. El NDP descubre las funciones embrionarias, de maduración "como los rayos X" (Vigotsky, 1979, p. 131).

A diferencia del NDR que es retrospectivo, el NDP es prospectivo, se dirige hacia el futuro. Finalmente, la ZDP se define por la diferencia entre el NDR y el NDP.

La experiencia de Bruner, Ross y Wood (Bruner, 1988, p. 85) demuestra como la madre o el adulto construyen el "andamiaje" o "sostén" del aprendizaje del niño, al regular sus actividades progresivamente, según su capacidad de realizarlas, hasta que termine por internalizarlas como procedimientos conscientes y autorregulados, que realiza sin ayuda. Bruner demuestra las implicaciones para crear conciencia que se hallan en el corazón de la ZDP.

De este modo, si para Vigotsky "el proceso escolar es un aspecto universal y necesario del proceso cultural organizado, y especialmente humano" (Vigotsky, 1979, p. 139), el maestro interviene activamente como constructor del andamiaje que le facilita al alumno la construcción de su conciencia y de su control interno.

## La teoría sociohistórica-cultural y el acceso a la escritura como significante, en una combinación de acciones

### *El habla como praxis*

Wertsh puntualiza que Vigotsky, cuando examinó la mediación del sistema de signos en la comunicación humana, puso particular énfasis en el habla, y examinó su impacto en la función interpsíquica e intrapsíquica identificando las formas del habla en cada situación particular. Considera que en la terminología actual "sus escritos pueden expresarse en términos de análisis del discurso o pragmática" (Wertsh, 1990, p. 115) y encuentra conexiones y compatibilidades con su contemporáneo Baktin.

En la experiencia que se informa aquí, se toman en cuenta las variantes del lenguaje que aparecen en niños de diferentes culturas y también las diferencias entre el "discurso institucional" y el "discurso extraescolar" (Cole, 1990, p. 105). Por eso, se propone crear en la escuela situaciones reales de comunicación que optimicen al máximo la expresión libre, espontánea, e interactiva de los alumnos.

### *La "toma de conciencia lingüística"*

En sus investigaciones dedicadas a demostrar las diferencias entre el aprendizaje espontáneo y el científico, Vigotsky incluyó sus ya célebres diferencias entre la edad lingüística hablada y la edad lingüística escrita. Sin embargo, aunque esas diferencias son válidas, el mismo Vigotsky, sus discípulos y otros investigadores han demostrado que no son tan absolutas, tanto en la evolución del lenguaje hablado como en el acceso a la lengua escrita.

Poco después de iniciar su comunicación oral, el niño la hace objeto de su conocimiento en la "toma de conciencia lingüística".

De las investigaciones en este tema también se desprende que muchos niños experimentan dificultades para llegar espontáneamente a la "toma de conciencia léxica y fonológica". Por eso se apoyan los conocimientos gramaticales que traen los niños a la escuela, enfatizando la toma de conciencia sintáctica, léxica, fonológica.

Se proponen juegos que los ayuden a desarrollar el oído fonemático y a descubrir los principios básicos de la estructura sonora de la palabra, considerando que son anticipaciones facilitadoras de la construcción de la palabra escrita como modelo gráfico de la anterior (Elkonin, 1973).

El acceso a la lengua escrita se diferencia del acceso a la lengua oral por razones motivacionales y conceptuales.

### *La necesidad de escribir*

El origen del habla del niño responde a la necesidad de pedir, preguntar, responder. El origen de la lengua escrita, en cambio, no obedece a necesidades semejantes. Como falta la presencia del interlocutor, dice Vigotsky, el niño "no siente necesidad (de la escritura) y tiene una idea vaga de su utilidad"(Vigotsky, 1964, p. 114).

Por eso es necesario generar situaciones y actividades que despierten en el niño la necesidad de escribir y que lo motiven externamente para leer, de tal modo "que la escritura sea algo que el niño necesite, que le permita experimentar sobre sus múltiples propósitos". En especial, obviamente, cuando se trata de niños en cuyos hogares no se lee y, sobre todo, rara vez se escribe.

### *El acceso a la escritura significante*

Vigotsky fue, probablemente, el primero en reconocer que el niño se acerca a la escritura como un hecho natural y no impuesto desde afuera, pero para acceder a la significación requiere una actividad consciente. El lenguaje oral en su origen es espontáneo, dice, en cuanto el niño no es consciente de las operaciones que realiza ni de los sonidos que pronuncia, cuando comienza a hablar. En el lenguaje escrito, sin presencia del interlocutor, estamos obligados a crear la situación, a representárnosla (Vigotsky, 1964, p. 114.). Requiere trabajo consciente por las diferencias estructurales que existen entre el lenguaje oral, el lenguaje interiorizado y el lenguaje escrito.

Orientaciones más precisas se derivan de la interpretación ontogénica de la mediación del signo "como un largo proceso de desarrollo" hasta que el niño le atribuye una función simbólica "al complejo sistema de signos de la escritura". Consideró que sólo si se entiende la historia de la evolución de los signos, se puede acceder a una solución correcta de la psicología de la escritura" (Vigotsky, L., 1979, p. 160).

Experimentalmente Vigotsky demuestra que el juego y el dibujo son precursores del lenguaje escrito, porque en todos se produce el mismo tránsito de simbolismos que se inicia en el de primer orden, pasa al de segundo orden y vuelve al de primer orden en un nivel superior (Vigotsky, 1979, p. 162-171). El concepto de simbolismo de primer orden se refiere al sistema de signos que representa directamente el significado de las cosas o de sus relaciones. El simbolismo de segundo orden representa indirectamente las cosas o sus relaciones, con la mediación de un símbolo intermedio.

Las primeras marcas o signos de carácter mnemotécnico adquieren significado como símbolos de primer orden que designan directamente objetos o acciones. Pero, el niño alcanza un simbolismo de segundo orden cuando crea símbolos escritos para representar el lenguaje hablado. Por fin, prescinde de la mediación del habla y llega a la forma superior del simbolismo cuando, a través del lenguaje escrito, percibe el significado, del mismo modo que a través del lenguaje hablado (Vigotsky, 1979, p. 174-175). La comprensión del lenguaje escrito se realiza, pues, en primer lugar, a través del lenguaje hablado, pero paulatinamente este camino se va abreviando, hasta que el lenguaje hablado acaba por desaparecer como símbolo intermedio.

En ese momento el niño accede a la producción escrita en la dimensión discursiva del lenguaje. Es capaz de producir un mensaje que se hace comprensible para el receptor, su escritura posee lecturabilidad, y él mismo lee la escritura de los otros.

Según Luria, es la culminación de la prehistoria del lenguaje escrito (Luria, 1987, p. 52). A partir de ese momento se inicia una nueva etapa, o "zona" que lo debe conducir al dominio del lenguaje escrito como "la forma más elevada del lenguaje" (Vigotsky, 1954, p. 156), con la exactitud de su sintaxis, y la regularidad y arbitrariedad de su ortografía. Recién al adquirir las bases de ese dominio, podrá considerarse que el niño está alfabetizado, quizás al terminar el primer ciclo, ojalá al terminar la escuela básica.

## Vigotsky y la didáctica de la lectoescritura

Vigostky manifiesta gran preocupación por la didáctica de la lectura y escritura inicial. Incidentalmente dice: "es necesario que las letras se conviertan en elementos de la vida de los niños al igual que lo es el lenguaje. Del mismo modo que los niños aprenden a hablar, deberían aprender a leer y escribir" (Vigostky, 1979, p. 177). En un trabajo reciente, Kenneth e Yetta Goodman (1990, p. 223) se han valido de este párrafo para apoyar su propio punto de vista del aprendizaje por inmersión. Pero esa expresión de Vigostky no puede ser tomada fuera de contexto, omitiendo sus terminantes argumentos sobre el trabajo consciente que requiere el acceso a la escritura significante.

Siguiendo la filosofía de Dewey, Goodman dice que "los niños crecen en sociedades letradas y la escuela extiende esa inmersión" (Goodman, 1990, p. 225). Sostiene que la escuela puede ser un ambiente letrado más rico que el mundo fuera de la escuela y no existe diferencia entre el aprendizaje fuera y dentro de ella (Goodman, 1990, p. 229, 234 y otras).

Efectivamente, el niño debe disponer en su aula de biblioteca y de distintos materiales de lectura, debe manipular libros, diarios, prospectos, guías, avisos. Pero todo eso, si bien es necesario no es suficiente.

La necesidad del trabajo consciente del niño produce replanteos pedagógicos por parte de Vigostky, que diferencia la enseñanza de los aspectos motores de aquella que conduce a "la comprensión interna" de la escritura (Vigotsky, 1979, p. 178).

Vigostky sostiene, lamentándose, que "se ha enseñado a los niños a trazar letras y formar palabras, pero no se les ha enseñado el lenguaje escrito. Se ha hecho tanto hincapié en la mecánica de la escritura que se ha olvidado el lenguaje escrito como tal" (ibid, p. 59). "A pesar de la existencia de numerosos métodos para enseñar a leer y escribir, la pedagogía práctica tiene todavía que alcanzar procedimientos científicos y más efectivos para enseñar a los niños el lenguaje escrito" (ibid, p. 59). Oportunamente, sin embargo, se refiere a "las operaciones adecuadas de los métodos naturales" (ibid, p. 177).

La mayor contribución de Vigotsky para llegar a los "procedimientos científicos" deriva de su concepción del lenguaje como función simbólica de origen social. En sus conclusiones prácticas dice que "para llevar al niño a una comprensión interna de la lengua escrita se debe disponer que ésta sea un desarrollo organizado". El "dibujo y el juego deberán ser preparatorios" pero el "secreto de la enseñanza, es la preparación y organización adecuada del complejo proceso de transición de un simbolismo a otro, siguiendo este proceso a través de sus momentos más críticos" (ibid, p. 178). Le preocupa, en particular, el uso de los signos escritos para expresar los símbolos hablados de la lengua oral. "El niño tiene que pasar del dibujo de objetos al dibujo del lenguaje, y resulta difícil especificar como se realiza ese cambio, porque la investigación apropiada todavía tiene que conducir a conclusiones definitivas" (ibid, 1979, p.173-174).

## Plan organizado, abierto y flexible

Esas investigaciones que Vigotsky proponía en la década del 30, sólo son productivas cuando se realizan en el escenario del aula. La experiencia que se presentará inmediatamente intenta orientarse en esa dirección.

En combinación con las actividades lingüísticas, motivacionales y cognitivas antes enunciadas, los maestros que participan en nuestra investigación, desarrollan una prolífera iniciativa —ya sea en situaciones ocasionales o planificadas, o con los contenidos curriculares—, para relacionar lo que el niño piensa en el curso de su experiencia, con su lenguaje hablado que la



BEST COPY AVAILABLE

expresa, y vincular ese lenguaje oral con la escritura del mismo, que al comienzo realiza el maestro o un compañero más avanzado: así empieza el niño por experimentar que la escritura es lenguaje, y que el lenguaje hablado puede expresarse mediante signos. El "trabajo consciente" que realiza el niño le permite utilizar sus experiencias metalingüísticas precoces para relacionar el lenguaje hablado con el lenguaje escrito mientras trata de producir la significación, como "principio regulador de la conducta humana" (Vigotsky, 1979, p. 118).

De hecho, se pone en práctica el papel que juega el maestro en la concepción esencial de la ZDP. Para construir el "andamiaje", también se apela a la historia de la enseñanza privilegiando, entre los métodos llamados "naturales", aquellos que parten de las unidades de significación que más se aproximan a la dimensión discursiva, como el del "texto libre" de Freinet, de la "libre expresión", de Luis Iglesias, o el de "experiencias del lenguaje" (LEA).

En un profuso entorno de lenguaje escrito, con lectura escuchada que produce placer, con múltiples experiencias de necesidad y propósitos del lenguaje escrito, usando la biblioteca en diversas situaciones grupales e individuales, se desarrolla un plan organizado, pero abierto y flexible que integra dialécticamente las estrategias del alumno con las del maestro y se articula con el entorno escolar, familiar, natural y social.

## Los efectos de la enseñanza en la alfabetización

### *Primeros resultados de una investigación-acción*

Los fundamentos anteriores —mejor precisados ahora—, estaban en la base de la formación de docentes en servicio que tuvo lugar entre 1985 y 1989.

A fines de ese año, con el cambio de gobierno de la Secretaría de Educación, una nueva gestión de la Dirección de Planeamiento decidió realizar un seguimiento a cargo de las mismas personas que actuaron en el proyecto anterior. Las docentes que habían actuado como "tutoras" volverían a sus escuelas de origen para hacerse cargo del primer grado y la dirección estaría a cargo de la autora de contenido de los módulos que se elaboraron para la autodidaxia. En la Dirección académica colaborarían cinco docentes que retuvieron las comisiones de servicio.

Quedó configurada una muestra incidental (determinada por la ubicación de las escuelas de origen de las maestras participantes) que comprendía 17 escuelas con población heterogénea de tres circuitos diferentes según la clasificación en radios con necesidades básicas insatisfechas y una población total de 323 alumnos. Entre las docentes, 10 habían sido tutoras y, las otras 7, alumnas de los cursos y talleres.

El proyecto tendría una duración de dos años y se integraba en otro que se proponía poner a prueba en la práctica del aula el diseño curricular 1986.

Por sus características se presentó como una investigación-acción bajo el título de **Efectos de la enseñanza en la alfabetización inicial**.

Considerando las estrategias políticas y el paradigma didáctico implícitos en lo que ya se ha expuesto, ahora se acotan dos aspectos que aparecen como esenciales: la acción colectiva de los maestros y el seguimiento del proceso de producción de los alumnos, que a su vez se acota en la escritura.

### *Acción concertada de los maestros*

Lejos de ser un seguimiento paralelo en 17 escuelas, es una actividad colectivamente concertada en reuniones semanales remuneradas, en horario extraescolar. El grupo responde a una concepción general compartida respetando la iniciativa y decisiones personales en la diversidad de situaciones y la multiplicidad de factores que intervienen en el aula, en la escuela, en la familia y en el medio.

Los maestros actúan como docentes e investigadores. Interesados en los rendimientos son a la vez observadores sensibles, capaces de comprobar, en su experiencia directa, la suerte que corren los principios teóricos en las múltiples alternativas del aula (Clay, 1989). Perciben reacciones de los alumnos, verifican el compromiso de los padres, recogen datos y los analizan, exploran otros factores participantes, analizan las estrategias de los alumnos y las propias. En el intercambio y la socialización enriquecen su práctica, alientan sus expectativas, despejan dudas, despiertan y transmiten entusiasmo (M.C.B.A, 1991).

## La producción escrita como unidad de análisis

### *Construcción de una escala*

Tomada la producción escrita como unidad de análisis, se la supeditó al concepto del proceso de escritura como acceso a la significación, como simbolismo directo.

Se decidió tomar una prueba quincenal que se guarda en un legajo para cada alumno precedido por sus datos y algunas referencias sociales, educativas y culturales del padre y la madre.

Considerando la dimensión discursiva aplicada en la enseñanza de la lengua escrita, se elaboraron consignas tales como: "Escríbanle a la directora invitándola a visitarlos en el aula." "¿Qué te imaginás que puede dibujar en el aire la pipa del abuelo?" "Escríbanle una cartita a los jugadores del mundial." La consigna puede ser común a todas las escuelas o puede responder a una decisión de cada maestra.

Los propósitos de esta prueba consistían en: 1) averiguar el nivel de alfabetización con que los niños llegan a la escuela, 2) seguir el proceso de la producción escrita durante el primer año.

La primera prueba se tomó dos semanas después de iniciadas las clases, el 23 de marzo. Ante la disparidad desconcertante de los resultados de

las 323 muestras, se decidió construir un instrumento con los datos empíricos obtenidos que permitiera descubrir el acceso a la significación (Braslavsky, Natali y Rosen, 1991 y Braslavsky, 1991).

Se codificaron las producciones que dieron lugar a 35 ítems, además de otros 6 referidos al dominio funcional del espacio. Después de 3 producciones sucesivas, se agruparon los ítems en 4 rangos:

a) Ausencia de gestos gráficos; dibujos indiferenciados; mezcla de signos no convencionales, números y letras.

b) Letras de imprenta o a veces cursiva en linealidad continua o discontinua o en formato discursivo, sin contenido semántico.

c) Letras de imprenta o cursiva, continua o discontinua, con significación progresiva, incompleta.

d) Texto continuo o con separación léxica cada vez más definida, de riqueza significativa creciente, de mayor extensión y lecturabilidad.

La escala empíricamente construida parece responder a las comprobaciones de Vigotsky sobre las operaciones con signos (Vigotsky, 1979, p. 78) como resultado de un proceso prolongado que se convierte en operación con signos después de una "serie de transformaciones cualitativas" en que cada una proporciona las condiciones para acceder al estadio siguiente, siendo a la vez condicionadas por el anterior. Así, en el rango (a), aparece por primera vez la letra, aunque mezclada con otras producciones o ninguna; en el (b), se independiza la letra, que aparece en formato lineal o textual. Aunque no posee lecturabilidad, se anticipa el rango (c), donde con distintos formatos, el niño usa las letras con intento creciente de producir significados. Estos intentos preparan al rango (d), donde figuran textos que el receptor puede leer, con distinta complejidad y extensión.

Avanzando en la interpretación (Braslavsky, 1991, p. 35) los rangos pueden conceptualizarse del siguiente modo:

a) Ninguna escritura o esbozos ya alejados del origen biológico de la producción grafomotriz. Primeras señales de acceso al conocimiento externo de la escritura y sus signos.

b) Conocimiento externo y no instrumental del sistema de escritura.

c) De acceso al uso instrumental que posibilita el simbolismo de la escritura.

d) Escritura simbólica, significante, como forma compleja del comportamiento cultural.

### *Distinción entre rangos preinstrumentales y simbólicos*

Se advierte una definida distinción entre los rangos (a) y (b) por una parte, y (c) y (d) por la otra. En los primeros, los niños saben que con los signos se puede escribir pero no cómo pueden expresar el lenguaje a través de los mismos. Son rangos preinstrumentales (Luria, 1987, p. 48). A partir del rango (c) el niño utiliza los signos y el formato para expresar contenidos que se aproximan cada vez más a la escritura significante. Los niños que se hallan en el rango (d) han logrado el "conocimiento interno" del lenguaje escrito. Ahora tendrán que dominarlo.

Esta diferencia, empíricamente comprobada, parece coincidir con la transición de simbolismos antes expuesta, especialmente en su segundo y tercer paso, y da lugar a interrogantes ya formulados sobre el compromiso de la intervención pedagógica en dicha transición (Braslavsky, 1991).

### *Análisis del proceso. Desplazamientos de rangos*

Mediante dicha escala se analiza el proceso, con las pruebas tomadas el 23 de marzo, el 7 de julio y el 8 de noviembre. Se omitieron los repitentes, que se estudian por separado (véanse los cuadros y las respectivas curvas en Braslavsky, 1991).

Considerando globalmente los resultados, en la primera prueba los rangos preinstrumentales (a + b) suman el 74,22% y los simbólicos (c + d) suman el 23,29%.

Cabe advertir que el 85% de los niños escriben su nombre al ingresar y que este porcentaje contrasta con el 23,29% que accede al nivel significativo de la lengua escrita.

Se puede reconocer, pues, que efectivamente en las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires que participan en la experiencia, con las condiciones socioeducativas particulares de esta población, los niños llegan con conocimientos de la lengua escrita, pero con gran heterogeneidad. Esa heterogeneidad, que desmiente la igualdad supuesta en la escuela ideal del siglo XIX también se advierte en las diferencias que aparecen entre las escuelas, ya que en menos de la mitad de los primeros grados aparece el rango (d), y en 4 de ellos sólo se registran los rangos (a) y (b) (Braslavsky, 1991).

Los resultados obtenidos el 7 de julio —tres meses después— expresan sorprendentes diferencias. Los rangos instrumentales (a + b) suman el 20,7% y los simbólicos (c + d) suman el 70,4%. Se ha producido una inversión cuantitativa en el nivel de acceso a la significación.

Finalmente, en la prueba del 7 de noviembre, se advierte que ya no se registra ningún alumno en el rango (a), que el (c + d) suma el 88,8%. El 6,7% que permanece en el rango (b) ha sido estudiado caso por caso (21 alumnos) comprobándose que todos padecen de algún problema individual severo o de extrema marginalidad (Braslavsky, 1991, p. 48). No obstante han sido promovidos, como todos, con la misma maestra a 2do. grado y muchos de ellos, en agosto de 1991, ingresan a los rangos simbólicos.

### *Probables asociaciones entre rangos y nivel socioeducativo del padre y de la madre*

Por otra parte, con los necesarios recaudos, por el carácter incidental de la muestra, se realizó un estudio estadístico para analizar la probable asociación entre el nivel de escolaridad del padre y de la madre, con la distribución de rangos. Los datos se analizaron al comenzar y al finalizar el año lectivo, y sin que sea generalizable la conclusión, se puede advertir que: 1) tanto el nivel de educación formal del padre, y en mayor medida el de la madre, tendría una mayor incidencia en los niveles de alfabetización alcanzados por sus hijos antes de iniciar su escolaridad; 2) al finalizar el año, la asociación significativa disminuye en relación con la escolaridad de la madre, y deja de tener significación la escolaridad del padre.

La experiencia repetida en dos grados durante el año 1991 permitió corroborar los rangos obtenidos el año anterior y la evolución de los mismos, tal como se ilustrará en futuros informes.

## Hipótesis sobre los efectos de la enseñanza

Con los datos obtenidos hasta el presente, no se pretende sacar conclusiones. Esta investigación exploratoria permite, sin embargo, formular una hipótesis sobre los efectos de la enseñanza, por lo menos a corto plazo, a partir de dos evidencias: 1) El desplazamiento de los rangos desde la heterogeneidad comprobada al comenzar el año 1990 hasta su tendencia a unificarse en el nivel más alto al finalizarlo. 2) Los logros alcanzados por los alumnos más allá de las desigualdades educativas de sus padres, de su marco de vida familiar y comunitario.

Existe un abundante material de registros y análisis de clases muy ilustrativos sobre el "andamiaje" construido por las maestras, que dan cuenta de la función didáctica en la sucesión de los rangos (M.C.B.A., 1991).

La hipótesis mencionada permite ser optimista con respecto a la posibilidad que tiene la escuela de aproximarse a la meta de distribuir igualitariamente el conocimiento a pesar de la heterogeneidad en el punto de partida, siempre que se cumpla con determinadas condiciones, que incluye la formación profesional, académica, científica y pedagógica de los maestros.

Debe aclararse, necesariamente, que por ahora sólo se poseen datos de una muestra incidental de la población escolar en una de las ciudades más populosas de los países periféricos, con alto grado de desarrollo de la cultura gráfica.



447

## Referencias bibliográficas


Braslavsky, Berta; Natali, Nelda; Rosen, Nora (1991) Alfabetización emergente y efectos de la enseñanza. **Lectura y Vida**, Año 12, 1.

Braslavsky, Berta (1991) **La escuela puede**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Bruner, J. (1988) **Realidad mental y mundos posibles**. Barcelona: Gedisa.

Cole, M. (1990) **Cognitive development and formal schooling: the evidence from cross-cultural research**. En Moll, L.C., op. cit.

Coll, Salvador C. (1990) **Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento**. Buenos Aires-Barcelona-México: Paidós.

Clay, M.M. (1989) Involving teachers in classroom research. En **Teachers and research**. U.S.A., Newark: IRA.

Champagne, A.B. y Klopfer, L.E. (1991) Understanding science text and the physical world. En Santa C. Minnick y D. Alverman (eds.) **Science Learning**. U.S.A., Newark: IRA.

Elkonin, D.B. (1973) USSR. En John Downing (ed.) **Comparative Reading**. N.Y., London: The Mc Millan Company.

Ferreiro, E. (1990) Literacy development: Psycogenesis. En Y. Goodman (ed.) **How children construct literacy. Piagetian perspectives**. U.S.A., Newark: IRA.

Filmus, D. (1990) "No desvalorizar la escuela pública." Buenos Aires: **Diario Clarín**, 3 de agosto de 1990.

Freinet, C. (1978) **El método natural**. Barcelona: Laia.

Goodman, Y. M. y Goodman, K.S. (1990) **Vigotsky in a whole language perspectives**. En Moll, L.C., op. cit.

Iglesias, L.F. (1979) **Didáctica de la libre expresión**. Buenos Aires: Ediciones Pedagógicas.

Luria, A. (1987) **Materiales para la génesis de la escritura en el niño, en psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antología). Moscú: Progreso.

M.C.B.A. (1990) Investigación-acción que se inicia en la Dirección General de Planeamiento de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Herminia Ferrata, Directora General de Planeamiento y Berta Braslavsky, Directora del Proyecto.

M.C.B.A. (1985-1990) SicaDis. **Servicio de Innovaciones Curriculares a Distancia**. Berta Braslavsky, especialista en contenidos; Silvia Fernández de Gacio, Diseño y producción de módulos; Graciela Carbone, Directora General de Planeamiento.

M.C.B.A. (1991) **La lectoescritura, una mirada reflexiva sobre nuestra perspectiva didáctica**. Informe I del Equipo docente investigador sobre tareas realizadas en 1990. Producido en la Dirección General de Planeamiento de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

Moll, L.C. (ed.) (1990) **Vigotsky and education. Instructional implications of sociohistorical psychology**. Cambridge University Press.

Nassif, R. (1980) **Teoría de la educación**. España: Cincel, Kapelusz.

Steinhouser, L. (1984) **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Morata.

Vigotsky, L. (1964) **Pensamiento y lenguaje**. Buenos Aires: Lautaro.

Vigotsky, L. (1979) **Los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Grijalbo Grupo Editor.

Vigotsky, L. (1991) **Obras escogidas**. Tomo I. Madrid: Aprendizaje Visor-Ministerio de Educación y Ciencias.

Wertsch, J.V. (1990) **The voice of rationality in a sociocultural approach to mind**. En Moll, L.C., op. cit.



# ATENCION
# ¡¡¡CAMBIAMOS DE DOMICILIO!!!

A partir de abril de 1992, estaremos trabajando para la Asociación Internacional de Lectura en un nuevo domicilio, ubicado en:

**LAVALLE 2116 - 8º piso - Dpto. B**
**(1051) Buenos Aires - Argentina**
**Tel.: 953-3211**
**Horario de atención: Lunes a viernes de 12 a 18 horas.**

Por favor: no olvide de registrar este dato en su agenda.

Lo esperamos en nuestras oficinas para cualquier trámite referido a la Asociación o para cualquier consulta.

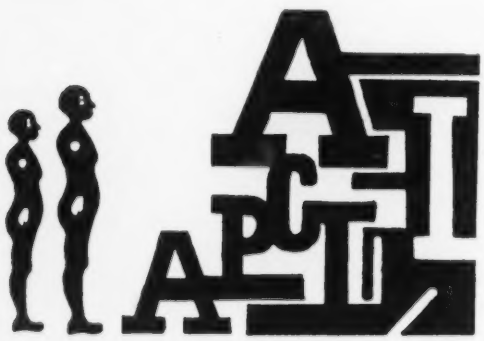
La dirección postal sigue siendo la misma:

**Casilla de Correo 124 - Sucursal 13**
**(1413) Buenos Aires - Argentina**

# La labor del postgrado de lectura en la formación de docentes en el área de lectoescritura a nivel de pregrado

Stella serrano de Moreno

*Postgrado en Educación Mención Lectura, Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela.*



## Introducción

Esta comunicación tiene como propósito fundamental presentar algunas experiencias relacionadas con la formación docente en el área de lectoescritura. Experiencias llevadas a cabo por el **Postgrado de Lectura** en los cursos que sobre el área se realizan con docentes en servicio que estudian la licenciatura en **Educación Básica Integral** en la **Escuela de Educación**, **Facultad de Humanidades y Educación** de la **Universidad de Los Andes**, **Mérida**, **Venezuela**. Es necesario hacer notar que esta modalidad de dos semestres consecutivos sólo se ofrece en la U.L.A., debido a la petición expresa de nuestro Posgrado.

Las asignaturas de Lectoescritura I y II forman parte del componente de formación especializada del Plan de Estudios de la referida mención, creada en la Escuela de Educación a fin de atender a las necesidades de formación docente para el nivel de Educación Básica (primero a noveno año), dentro del Sistema Educativo Venezolano, tal como lo consagra la Ley de Educación, vigente a partir del 26 de julio de 1980.



449

Los programas de estudio se propusieron de tal forma que permitieran estimular en el estudiante docente el desarrollo de su capacidad como lector y escritor; que propiciara el análisis y discusión de los problemas surgidos, por un lado, a partir de la reflexión sobre los planteamientos teóricos acerca de la adquisición de la lengua escrita y por el otro, de las experiencias pedagógicas de los participantes.

Los programas se adecuan al perfil del docente esbozado en el normativo de Educación Básica del Ministerio de Educación (1987), en el cual se señalan como condiciones profesionales del maestro, entre otras las siguientes:

"Un facilitador de oportunidades que propicien experiencias de aprendizaje, para lo cual diseña, desarrolla y evalúa variedad de situaciones y estrategias metodológicas que estimulan la actividad de los educandos, a fin de lograr aprendizajes significativos para ellos y que a la vez respondan a los propósitos y objetivos de la educación en este sentido."

"Un investigador que considera las estrategias de aprendizaje como hipótesis de acción para examinarlas y comprobar su eficacia a fin de mantenerlas, modificarlas o sustituirlas, por lo que persigue un conocimiento cada vez más profundo acerca de las condiciones que favorecen u obstaculizan el aprendizaje como vía para mejorar el quehacer educativo."

Estas exigencias plantean al docente nuevos retos en cuanto a su formación y le imponen cambios. Tiene que comprender cuáles son las características del proceso de aprendizaje de la lectura y escritura, tiene que estar preparado para crear situaciones que permitan orientar el aprendizaje del niño; para confiar plenamente en su capacidad de aprender y para respetarlo como constructor de su conocimiento.

En tal sentido, el curso tiene como propósitos fundamentales:

1. Proporcionar a los docentes los conocimientos necesarios sobre los procesos de aprendizaje en general y sobre el aprendizaje de la lengua escrita en particular, de acuerdo con las teorías más recientes.

2. Definir y analizar los principios fundamentales que deben orientar una propuesta pedagógica basada en el aprendizaje de la lectoescritura como proceso constructivo.

3. Diseñar y ensayar en el aula nuevas situaciones pedagógicas que promuevan el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura.

4. Reorientar la evaluación como una actividad continua y permanente durante todo el proceso de aprendizaje, realizada no para castigar ni corregir, sino para orientar al niño y redefinir el proceso de aprendizaje.

## Desarrollo del curso

Me voy a referir ahora a la experiencia llevada a cabo como profesora del Postgrado de Lectura, en los cursos de Lectoescritura I y II realizada con un grupo de docentes que trabajan en el nivel de Educación Básica.

### *Principios que fundamentan la experiencia*

El curso se inició con la definición y el análisis de los principios que orientan la propuesta pedagógica basada en el aprendizaje de la lectoescritura como proceso constructivo.

Esos principios se derivan de la psicología genética de Piaget, quien aportó una visión constructivista del aprendizaje y de las teorías que conciben la lectoescritura como un proceso constructivo (Smith, 1971; Spiro, 1980; Ferreiro, 1985) y transaccional (Rosemblatt, 1978, 1985). De esta forma, cuatro son los principios generales que sirvieron de guía a nuestra actividad pedagógica:

—concebir el aprendizaje como un proceso constructivo;
—reconocer al alumno como constructor de su conocimiento;
—comprender la lengua escrita como proceso de generación de significados cuya función social es la comunicación; y
—ayudar al docente a adoptar una actitud más creativa y más respetuosa de lo que hace y piensa el alumno.

**Concebir el aprendizaje como un proceso constructivo y reconocer al alumno como constructor de su conocimiento.**

Reconocer y valorar al alumno como constructor de su propio conocimiento significa comprender que gracias a la interacción que establece con el medio en el cual vive elabora el conocimiento. Este conocimiento se va enriqueciendo a medida que el sujeto va atribuyendo significación a los seres, objetos y fenómenos de la realidad, a medida que va comprendiendo sus rasgos esenciales y relaciones y a medida que va estructurando y desarrollando sus estrategias y procesos cognoscitivos. De esta forma, el alumno se convierte en un sujeto cuyo verdadero aprendizaje ocurre a partir de reflexiones, de elaboraciones y de aproximaciones sucesivas hacia la comprensión de relaciones lógicas.

Debe, entonces, comprenderse que el aprendizaje de la lengua escrita no ocurre mediante la suma de elementos memorizados mecánicamente para ser repetidos, sino que el niño va elaborando sistemas de relaciones entre los elementos que va incorporando, en función de la información disponible. Al respecto, Ferreiro (1985) expresa: "Uno de los grandes descubrimientos piagetianos fue el poner de manifiesto que el crecimiento intelectual no consiste en una adición de conocimientos sino en grandes períodos de reestructuración y, en muchos casos, reestructuración de las mismas informaciones anteriores, que cambian de naturaleza al entrar en un nuevo sistema de relaciones" (Kaufman, 1989, p. 14).

En este proceso de conocimiento, la experiencia previa que el alumno trae consigo a la escuela es un factor esencial, pues constituye el punto de

partida para aprender. Así lo reconoce Sprangler (1985) al expresar: "el niño trae consigo sus mundos propios".

**Comprender la lengua escrita como proceso de generación de significados cuya función social es la comunicación.**

La lengua escrita constituye un objeto social y cultural, la cual cumple funciones muy específicas en el seno de nuestra sociedad; es utilizada para obtener y organizar información, para comunicar resultados y para reflexionar sobre nuestras propias vivencias.

Es el instrumento de comunicación por excelencia, por lo tanto su función debe ser rescatada dentro de la escuela para atribuirle su verdadero valor.

En la escuela se proponen un conjunto de actividades disociadas totalmente de la funcionalidad que la lengua escrita debe tener. Para que los niños aprendan a leer y escribir se utilizan oraciones y textos que no corresponden a ningún lenguaje real, es un lenguaje que está fuera de todo contexto comunicativo. Además se proponen actividades carentes de toda significación para el alumno y que lo obligan a olvidarse de todo lo que él sabe acerca del lenguaje.

Es por ello que el rescate de la función social de la lengua escrita debe ser uno de los principios presentes dentro de todas la situaciones que orienten el aprendizaje de la lectura y la escritura.

**Ayudar al docente a adoptar una actitud más creativa y más respetuosa de lo que hace y piensa el alumno.**

La experiencia vivida en el curso de Lectoescritura tuvo siempre como propósito brindar al docente oportunidades que le permitieran lograr cambios significativos tanto en su actitud frente al niño y frente al proceso de aprendizaje como en su capacidad por hacer del niño un lector y escritor y por hacer del aula un auténtico medio de formación para él.

Creemos por lo tanto que el papel que el maestro cumple dentro del proceso de aprendizaje debe cambiar, debe dejar de ser un expositor y transmisor de información para convertirse en un facilitador que propicie la lectura y la escritura como fundamentos básicos del conocimiento y que estimule la investigación y la reflexión en el alumno.

El maestro debe estar dispuesto a formarse para comprender y orientar adecuadamente el proceso de aprendizaje, y para abordar con talento creador la misión que le corresponde cumplir. Debe estar dispuesto a desempeñarse como promotor de ideas, como orientador y guía de situaciones que permitan a los niños aprender a leer y escribir de manera natural y significativa; debe ser respetuoso del niño, de sus experiencias, de sus producciones y elaboraciones. Debe estar capacitado para considerar los errores y dificultades confrontadas por los niños como momentos necesarios por los cuales ellos pasan cuando deben entender y resolver problemas inherentes a su proceso de aprendizaje. Por ello, tomamos como hipótesis de acción la planteada por Kaufman (1989), según la cual "...el error constructivo no se evita sino que se acepta su aparición y no se sanciona, sino que se trabaja para su superación" (p. 35).

## Situaciones pedagógicas propuestas

La lectura y discusión del material teórico relativo a las nuevas concepciones sobre el proceso de lectura y escritura (Goodman, 1982; Smith, 1990; Ferreiro, 1979, 1988; Lerner, 1990; Dubois, 1990), presentó problemas, ya que los maestros plantearon la imposibilidad de leer los materiales con anticipación debido al tiempo dedicado a los demás cursos de la carrera. Para salvar este obstáculo fue necesario leer con ellos en el aula. A medida que íbamos leyendo se constrastaban los planteamientos de los autores con las actividades de aprendizaje más frecuentes realizadas en la escuela. Esto permitía que ellos mismos propusieran cambios en la planificación e implementación de nuevas situaciones.

La discusión de estos materiales permitía también, establecer los principios que sirven de fundamento para orientar el trabajo docente, en relación con el proceso de aprendizaje y al papel que le corresponde al docente desempeñar en ese proceso, los cuales fueron presentados en páginas anteriores.

Otra de las actividades a las que se le dio preeminencia fue la discusión de los programas oficiales de la Escuela Básica. Como se trata de maestros en ejercicio que deben utilizar el programa como instrumento de orientación de su labor docente, se consideró que no se podía desconocer, sino que, por el contrario, era necesario rescatarlo e integrarlo al proceso de enseñanza-aprendizaje, y trabajar con él, para que el maestro lo enriqueciera a partir de su aplicación y confrontación con la práctica y lo utilizase adecuadamente en el diseño y organización de situaciones de aprendizaje de lectoescritura. Es por esta razón que en el desarrollo de nuestra experiencia realizamos también una revisión y análisis de los objetivos contemplados en los programas mencionados. Con ello dimos respuesta además, a la preocupación continuamente planteada por los docentes sobre cómo trabajar con el nuevo enfoque que estaban estudiando, tomando en cuenta, al mismo tiempo, lo contemplado en dichos programas.

Durante esta actividad, se les sugirió a los maestros revisar los objetivos generales y específicos; los contenidos y estrategias metodológicas y de evaluación. Se estableció una discusión bastante rica e interesante entre los maestros acerca de qué es un objetivo y qué importancia tienen para el proceso, por qué se formulan de esa manera y cuáles son los problemas que ha traído a la educación el que todo proceso de planificación, desarrollo y evaluación gire en torno a objetivos formulados en términos de conducta observable y siguiendo una secuencia instruccional.



BEST COPY AVAILABLE

En el análisis de los objetivos, contenidos y estrategias contemplados en el programa, siempre estuvo presente la posibilidad de llevar al maestro a darse cuenta de que algunas de las actividades relacionadas con la lectura y la escritura son enfocadas como fines en sí mismas, en lugar de ser consideradas como medios para alcanzar un fin, como el realizar una tarea que nos interesa, lo que le resta autenticidad y significación a la actividad y la torna aburrida y sin sentido.

De igual forma, se planteó la necesidad de correlacionar el área de lenguaje con las otras áreas curriculares, a fin de que las actividades básicas del lenguaje: escuchar, hablar, leer y escribir se constituyan en el eje integrador de las demás áreas del curriculum escolar. Para ello, la escuela debe presentar situaciones de aprendizaje que requieran la integración y aplicación de conocimientos provenientes de las distintas disciplinas y en donde el lenguaje oral y escrito esté presente como medio de comunicación y como fundamento básico del conocimiento.

Una vez definidos los principios que fundamentan la experiencia y después de haber revisado los programas y seleccionado los objetivos que según la programación oficial se debían cumplir durante ese lapso, pero redefiniéndolos en función de los propósitos y principios ya descritos, la etapa siguiente consistió en proponer las situaciones de aprendizaje que habrían de llevarse a cabo, siempre teniendo en cuenta que las mismas respondieran a las características y necesidades particulares de cada grupo.

Para plantear estas situaciones, previamente llegamos a los siguientes acuerdos:

1. Deben ser actividades interesantes y significativas para los niños, relacionadas con la vida y adecuadas al medio en el cual viven; que promuevan la utilización de materiales de lectura variados, interesantes para el niño y acordes con su edad.

2. Las situaciones deben fomentar la participación activa de los alumnos; deben respetar las experiencias previas que ellos traen al proceso; deben plantear problemas que los lleven a buscar información, a organizarla, a reflexionar sobre ellos y a producir soluciones.

3. Deben ser situaciones que permitan a los alumnos compartir, trabajar como un verdadero equipo en el que se intercambian ideas, se confrontan y aceptan opiniones, se comparten materiales.

4. Situaciones que contribuyen a hacer de la evaluación un proceso siempre presente mientras docentes y alumnos viven experiencias de aprendizaje significativas.

5. Situaciones en donde la libertad de acción y de pensamiento del alumno está presente y en donde la comprensión por parte del maestro sobre la actuación del niño contribuya a generar confianza en él sobre sus propias potencialidades y limitaciones.

Las situaciones pegagógicas consistieron en lograr un mayor acercamiento y vinculación de los niños con la lengua escrita; mediante la lectura, interpretación y producción de textos con sentido, como todos aquellos utilizados en la vida real; con el fin de lograr que ellos alcancen una mayor autonomía como usuarios de la lengua escrita.

Se trató en todo momento que las situaciones planteadas permitieran a los niños conversar, plantear opiniones, leer, interpretar, escribir y componer. En cuanto a lectura se propuso leer cuentos, artículos periodísticos, textos con información sobre temas específicos, tarjetas, postales, poesías, fábulas, adivinanzas, canciones, con el propósito de leer para obtener información específica o bien para obtener placer y recrearse con la lectura.

Aunque en cada situación siempre estuvo presente la lectura, la escritura de textos y la expresión oral, en las situaciones de producción de textos se escribieron cuentos, fábulas, poesías, noticias, composiciones sobre temas de interés, tarjetas, cartas, mensajes, instrucciones, propagandas, adivinanzas, conclusiones sobre alguna actividad particular. Todo esto con el propósito de escribir para comunicar a otros ideas, sentimientos, de registrar para recordar, de organizar la información y de escribir como medio de reflexión sobre nuestras propias experiencias.

La planificación de situaciones pedagógicas siempre estuvo orientada hacia la propuesta de actividades que permitieran usar la lectura y la escritura como auténticos modos de comunicación y no como ejercicios mecánicos; buscando siempre una pedagogía centrada en los intereses y posibilidades de desarrollo del niño y capaz de restituir a la lectura y la escritura su verdadero valor en contextos significativos.

También nos propusimos ayudar al niño a explorar las posibilidades expresivas del lenguaje, a través de actividades que le permitieran dejar correr la imaginación, que se sintiera libre de crear, de soñar, de inventar y de comunicarse; que se convirtiera en un observador del mundo que lo rodea y que pudiera reflejar su percepción de las cosas, de sí mismo y de lo demás a través de la expresión oral y escrita.

Después de presentar y discutir algunas de estas situaciones y el por qué y el para qué de ellas, los docentes organizados en grupos, de acuerdo al grado en el cual estaban trabajando, se dispusieron a reorientar su planificación para el tercer lapso del año escolar.

Esta planificación fue revisada y discutida en grupo en varias oportunidades, sobre todo, la de aquellos docentes que no lograban comprender cómo hacer, cómo introducir cambios en su práctica pedagógica. Una vez que se observaba comprensión y un cambio de actitud interno sobre cómo actuar con sus alumnos, cómo orientarlos y cómo propiciar un ambiente de aprendizaje interesante, enriquecedor y excitante, entonces sí comenzaba el trabajo con sus niños en el aula.

Siempre se enfatizaba sobre la necesidad de comprender que los cambios se van operando gradual y progresivamente, a medida que vamos comprendiendo más al niño, que vamos reflexionando sobre nuestra actitud frente a él y frente al proce-

so y que vamos cuestionando nuestra propia actuación docente.

Creemos que esa pedagogía que anhelamos y que buscamos puede ir surgiendo cuando se le brinda al docente la oportunidad de reflexionar y de contrastar lo que las nuevas concepciones teóricas sobre el aprendizaje de la lectoescritura plantean y las experiencias que poco a poco el maestro va construyendo y probando a partir de su actuación como docente.

En base a los principios tomados como fundamento de nuestra experiencia y a las ideas surgidas entre los docentes durante las discusiones de la programación presentada, se fueron construyendo un conjunto de situaciones que permitieran orientar la actividad pedagógica en el área de lectoescritura. Algunas de estas situaciones llevadas a cabo con los niños durante el tercer lapso del año escolar 1990-91 fueron las siguientes:

1. La invención de cuentos por los niños sin ninguna intervención por parte del maestro. Discusión entre ellos y con el maestro de estos cuentos con el propósito de contrastar opiniones, de aclarar ideas y conceptos, de reflexionar sobre la ortografía, sobre cómo expresar una idea y de discutir la importancia de organizar las ideas en la producción de textos escritos.

2. Traer al aula diferentes tipos de materiales de lectura, relacionados con hechos históricos y leyendas de distintos países y leer con los alumnos individualmente o en grupos. Esta actividad brinda la oportunidad a los alumnos de aumentar los conocimientos sobre otras culturas y de compenetrarse con la vida de los pueblos.

3. Leer poesías, versos, copias con el propósito de desarrollar en los niños el gusto y el placer por la lectura para encauzarlos hacia una buena literatura, orientarlos para que desarrollen su sensibilidad por la vida y por el entorno y para que aprecien la belleza de las cosas. Se propuso que un día de cada semana sería dedicado a leer textos poéticos cortos para familiarizarlos con este tipo de lenguaje, poniendo emoción y belleza en lo que se lee y en lo que se dice. Se discutía sobre el significado de algunas estrofas o de algunas expresiones presentes en el poema. Resultó muy gratificante para un grupo de niños el trabajo realizado con la poesía titulada "Coloquio entre el niño y el árbol".

4. Lectura y discusión de diferentes periódicos locales y nacionales, con el fin de buscar información precisa como p. e., localizar las ofertas de artículos de primera necesidad, buscar el nombre y dirección de un pediatra, odontólogo o médico general; localizar una noticia sobre un suceso importante; buscar en la sección cinematográfica una película de su interés. Esta situación proporcionaba a los alumnos oportunidades para utilizar la lectura en la búsqueda de información necesaria para la solución de problemas específicos.

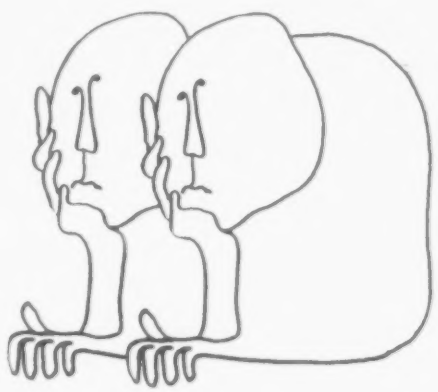
5. Se planificaron actividades como construir juguetes (trompos, papagayos, carros, granjas, etc.), preparar comidas, hacer uso de ciertos productos (desinfectante, abono, insecticida, herbicida...) o de algún electrodoméstico, cuya ejecución requería leer y discutir instrucciones. Esta situación permitió a los alumnos comprender que la lectura es un medio que posibilita la ejecución de aquellas actividades que deben realizarse atendiendo a un orden y tomando ciertas precauciones. En relación con la actividad relacionada con la construcción de juguetes, después de construidos se propuso como actividad complementaria la de describir su funcionamiento y elaborar las instrucciones para su uso. De igual modo, para el desarrollo de esta situación, se correlacionaron los objetivos de lenguaje con matemática, educación para la salud y educación para el trabajo.

6. A partir de conversaciones entre los niños se brindó la oportunidad para que escribieran composiciones sobre sus experiencias vividas. Esta actividad permitió a los alumnos expresarse libremente por escrito, manifestando sus ideas, sentimientos, fantasías, vivencias y opiniones, de manera de lograr gradualmente el desarrollo de su creatividad así como el perfeccionamiento de su expresión escrita.

Después de escribir, cada niño leyó su producción. En algunas oportunides cuando había dificultades para comprender las ideas expresadas, nos deteníamos para discutir y buscar la mejor manera de expresarla por escrito Todos participaban colectiva y activamente. Para muchos niños esta actividad resultó interesante pues les permitió plantear inquietudes, presentar y defender sus hipotésis propias y reflexionar sobre sus dificultades al expresar sus ideas por escrito.

Al comienzo, se pudo observar que la escritura presentaba dificultades en muchos niños, quizás la razón de ello se debe a que es ahora cuando están comenzando a concebirla y utilizarla de una manera diferente a cómo ha sido concebida en la escuela: como una copia mecánica de palabras sin sentido. Por otra parte, las experiencias de los niños en cuanto a la organización y selección de las ideas son limitadas y sus recursos expresivos lo son también. Creemos que si se continua trabajando de esta manera, todas estas dificultades se van superando poco a poco y así la escuela puede contribuir a la formación de niños lectores y escritores.

7. Lectura de cuentos seleccionados por los niños hasta determinado punto, con el propósito de que



los alumnos inventen y escriban un final y luego compararlo con el verdadero. Esta actividad para los niños fue placentera. Todos querían anticipar un final y propusieron premios para aquellos niños cuyo final se aproximaba al planteado en el texto. Muchos docentes se sorprendieron al observar que en su curso la mayoría de los niños propusieron finales bastante parecidos al verdadero. De esta actividad se derivaron otras, propuestas por los niños como escribir un cuento diferente pero con el mismo título del cuento leído, dibujar escenas del cuento, etc.

8. Elaboración de tarjetas para el Día de la Madre. Se propuso llevar al aula diferentes tarjetas y se intercambiaron opiniones sobre los distintos mensajes. Se conversó también sobre el significado de regalar tarjetas. Algunos niños manifestaron que a través de una tarjeta se puede demostrar sentimientos de amor, cariño, ternura, amistad, alegría, consuelo, tristeza, compañerismo, solidaridad, etc. Como se acercaba la celebración del Día de la Madre, entre ellos nació la idea de elaborar las tarjetas que debían obsequiar a su mamá en ese día. La experiencia fue gratificante para todos los niños, pues se esmeraron por elaborar la tarjeta más bonita para la madre. De igual forma, en esta actividad se observó que los niños tuvieron mayor posibilidad de compartir entre ellos.

9. Debido a que todos los niños querían tener más información sobre el eclipse solar ocurrido en el mes de julio, querían saber qué sucedió, cuál fue la experiencia en Venezuela y en otros países como México, discutimos sobre cómo podríamos informarnos acerca de lo ocurrido. Algunos niños expresaron que era necesario leer la prensa y conocer la opinión de expertos en la materia. Propusimos entonces, llevar al aula periódicos nacionales como **El Nacional**, **El Universal** y locales como **Frontera**, **Correo de los Andes**, etc. . . , para leer todas las noticias relacionadas con este acontecimiento.

Después de leer, se discutió sobre el contenido de los artículos, orientando la discusión sobre planteamientos de los autores, comentarios y opiniones personales y sobre los contrastes entre las opiniones de diferentes autores leídos.

10. Se planteó también como actividad exponer la biografía de hombres célebres por sus valores humanos como Simón Bolívar, Don Andrés Bello, Don Tulio Febres Cordero. . . ; dejando que intervinieran y expusieran sus puntos de vista y plantearan sus opiniones particulares.

Durante el desarrollo de estas situaciones estuvo presente el respeto por las capacidades intelectuales y creativas de cada niño, tomando en cuenta las opiniones de cada uno. Al mismo tiempo se les brindó orientación e información cuando era necesario. Todas estas actividades no sólo despertaron interés, sino que además resultaron agradables en su realización. Por otra parte, permitieron a los maestros tomar conciencia de que existen otras posibilidades pedagógicas de abordar el aprendizaje de la lengua escrita con mucha más libertad y autonomía y mayor respeto y confianza hacia las capacidades del niño.

Para los maestros también constituyó un descubrimiento entender que la lectura y la escritura tienen una funcionalidad, una significación, que constituyen actos de comunicación más que actos de repetición y de memorización de información sin sentido para el alumno.

A medida que se iba trabajando en el aula, cada equipo de docentes, durante cada semana, presentaba ante el grupo de compañeros el trabajo realizado con sus alumnos, con el propósito de compartir entre todos las experiencias vividas en el aula, de discutirlas, de evaluarlas, de reorientarlas si observábamos que algo no funcionaba bien. Sobre todo, esta etapa del trabajo resultó importante para aquellos que aún no lograban entender cómo trabajar con los niños de manera distinta, de aquella forma rutinaria y repetitiva como lo habían venido haciendo, a fin de plantear nuevas situaciones y de reflexionar sobre los cambios que debe introducir, partiendo de los cambios que deben operarse en su actitud personal y en sus hábitos de trabajo.

Esta actividad fue enriquecedora para los docentes, ya que cada grupo, además de presentar la experiencia, debía mostrar las producciones de los niños, señalar su participación, sus inquietudes, comentar los sentimientos manifestados por ellos; además de compartir sus sentimientos y de reflexionar sobre los cambios producidos en cada uno como docentes.

## Algunas consideraciones como resultados de la experiencia

Nuestra experiencia fue realizada con un propósito fundamental: generar cambios en el docente, respecto de su concepción sobre el aprendizaje de la lengua escrita, de su actitud frente al niño como constructor de su conocimiento y de su papel como promotor de experiencias activas y formativas para él.

Creemos que los docentes experimentaron algunos cambios, lo que nos indica que realizaron su propio aprendizaje, por supuesto en momentos distintos y de acuerdo con sus características personales.

Hemos observado en los docentes que participaron (salvo algunas excepciones), una actitud de permanente reflexión sobre su participación en el aula para orientar el aprendizaje de la lengua escrita; mayor toma de conciencia acerca de las dificultades que ocasionaba a los niños su actitud autoritaria y poco comprensiva del proceso de construcción del conocimiento realizado por ellos.

En nuestras observaciones se pudo apreciar que los maestros incorporaron la lengua escrita en su aula como un objeto natural y presente en todo momento en las diversas situaciones. Tanto ellos como los niños proponen la lectura como medio de información, como un acto recreativo, al mismo tiempo que escriben con mayor dedicación y entusiasmo, lo que refleja mayor interés por estas actividades.

A medida que se llevó a cabo la experiencia

se observó en los docentes más disposición por leer y comentar diferentes materiales y mayor confianza en sus propias producciones escritas, las cuales fueron cada vez más frecuentes, lo que nos indica que ellos van alcanzando seguridad e independencia como lectores y escritores.

El maestro fue dejando de ser la única fuente disponible de información, el único enseñante de letras, sílabas o palabras carentes de sentido para el niño, para convertirse en guía y observador del proceso, respetuoso del niño, de su experiencia y conocedor de sus intereses y motivaciones; creando en el aula una atmósfera de comprensión y de libertad para él, lo que redundará en su crecimiento intelectual, emocional y social.

Las reflexiones que presentamos, formuladas por los maestros a lo largo de la experiencia y recogidas como producto de las observaciones registradas, revelan tales cambios.

"Qué interesante es darnos cuenta de que podemos abordar la enseñanza de la lectura y de la escritura de otra manera. Antes no nos preocupábamos si los alumnos al leer comprendían o no el texto, y mucho menos hacíamos caso a sus producciones escritas, ya que éstas las tomábamos en cuenta sólo para corregir los errores ortográficos, forma de letra y uso de signos de puntuación. Nunca prestamos atención a las ideas expuestas ni a su organización..."

"Observo un gran cambio en los niños. Antes permanecían todos callados, tímidos, sin querer participar en ninguna actividad, debido a que nosotros no les permitíamos ni siquiera que se levantaran de su asiento y como todo les corregíamos y les reprochábamos, vivían asustados. Ahora, a partir de los cambios introducidos en el aula los niños participan activamente y con alegría en la construcción de su conocimiento. Traen materiales de lectura al aula, los leen, escriben, discuten con sus compañeros o con la maestra, intercambian opiniones, realizan experimentos, registran las observaciones y elaboran conclusiones..."

"Debemos ser creativos e innovadores para proponer y crear con los niños actividades interesantes y significativas y evitar así centrarnos únicamente en las orientaciones que nos ofrecen los programas, ya que éstos muy pocas veces coinciden con la realidad que vive el niño en determinadas regiones del país..."

"Como docentes debemos cambiar, dejar de ser tan impositivos, brindar mayor libertad y confianza a nuestros niños y crear un ambiente de aprendizaje auténtico, con actividades significativas y placenteras para ellos..."

"En el aula hay «niños problemas», debido a que no les dedicamos ni el tiempo ni la atención individual que todo niño merece, para conocerlos, valorarlos y sobre todo, infundirles esa confianza que tanto necesitan. Los niños se sienten útiles y estimulados en la medida en que se les valora el trabajo que ellos realizan..."

"Si los niños van construyendo poco a poco su conocimiento de la lengua escrita, a medida que van construyendo hipótesis y que van asimilando nuevos esquemas, significa que están aprendiendo aún cuando no lean y escriban como lo hacemos nosotros los adultos. Por lo tanto, debemos respetar sus producciones y reflexionar acerca de los criterios que se toman en cuenta para promoverlos al grado siguiente. Debemos ser cuidadosos de los juicios evaluativos que a veces emitimos..."

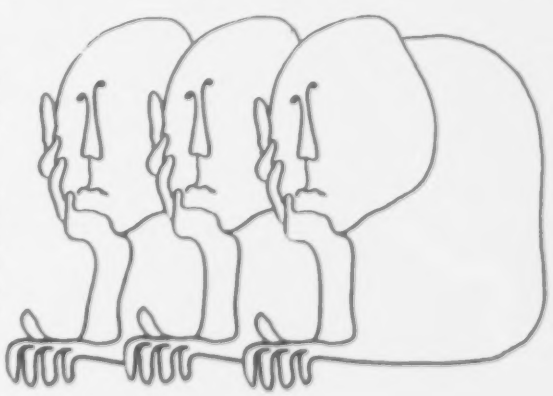
Otros maestros planteaban la necesidad de compartir más con los alumnos, de permitirles expresar sus emociones, pensamientos y sentimientos. Esto permite que aprendamos como docentes a valorar a nuestros niños, a conocer sus vivencias. Lo que hemos hecho hasta ahora es desarrollar objetivos y contenidos del programa sin tomar en cuenta sus inquietudes e ignorando por completo los problemas vividos por ellos.

Fue también interesante para los docentes darse cuenta de que los niños tienen un potencial cognoscitivo muy rico, que tienen capacidades inexploradas pero que se ponen de manifiesto cuando al niño se le brinda la oportunidad de actuar y de pensar.

Los maestros concluyeron que se le debe dar más libertad al alumno para que desarrolle y ponga de manifiesto su iniciativa y creatividad. El alumno posee grandes talentos pero no los puede poner de manifiesto debido a que es la escuela la que define cómo debe actuar, qué debe aprender, cuánto y cómo debe hacerlo y en función de intereses totalmente ajenos a sus motivaciones.

Constituyó un descubrimiento para los docentes darse cuenta de que pueden trabajar en el aula de otra manera, sin sentir la presión de parte del personal directivo de la escuela. Esto les permitió tomar conciencia de su autonomía dentro del aula y de su gran responsabilidad para hacer del proceso de aprendizaje de la lengua escrita una actividad placentera y formativa para todos los alumnos.

Por supuesto que estos cambios no se observaron con la misma intensidad y de la misma manera en todos los maestros. Cada uno de ellos, al igual que los niños, tomaron su tiempo para asimilar la información y construir los instrumentos necesarios que les permitan incidir positivamente en el proceso de aprendizaje que el niño realiza.



También confrontamos dificultades, una de ellas, quizás la más importante, fue la imposibilidad de los maestros para abordar la evaluación del proceso. Ellos confesaban su dificultad para convertirse en observadores del niño y su aprendizaje, para hacer registros de las cosas significativas que suceden a los alumnos individualmente o mientras trabajan en grupos en el aula. Además, les parecía difícil la tarea de analizar la actuación de cada niño, a partir de las observaciones registradas.

Con la realización de todas estas actividades, todos aprendimos tanto los niños como los maestros y el profesor que coordinaba la experiencia, para éste último fue altamente satisfactorio observar los cambios generados en los maestros en cuanto a su actitud frente a los niños y en cuanto al aprendizaje de la lectura y la escritura. Pudimos observar tales cambios en la significación de las situaciones propuestas, en la riqueza de las intervenciones y reflexiones; en la reafirmación de su compromiso por continuar trabajando de esta forma, en esa actitud positiva de querer cambiar él y a su vez generar cambios en la escuela y en la comunidad. Para todos fue una experiencia enriquecedora.

## Referencias bibliográficas


Dubois, M.E. (1990) **El proceso de lectura: de la teoria a la práctica**. Buenos Aires: Aique.

Dewey, J. (1989) **Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo**. Buenos Aires: Paidós.

Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979) **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI.

Ferreiro, E. (1988) **Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso**. Buenos Aires: Bibliotecas Universitarias.

Goodman, K. (1976) Behind the eye: What happens in reading. En Singer y Ruddell (eds.) **Theoretical models and processes of reading**. Newark: IRA.

Goodman, Y. y C. Burke (1980) **Reading strategies: Focus on comprehension**. New York: Holt Rinehart and Winston.

Kaufman, A.M. (1989) **Alfabetización de niños: construcción e intercambio**. Argentina: Aique.

Lerner, D. y A. Palacios (1990) **El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela**. Caracas. Ministerio de Educación: Kapelusz.

Ministerio de Educación (1987) **Modelo normativo de educación básica**. Caracas: Ministerio de Educación.

Piaget, J. (1969) **Psicología y pedagogía**. Barcelona. Ariel.

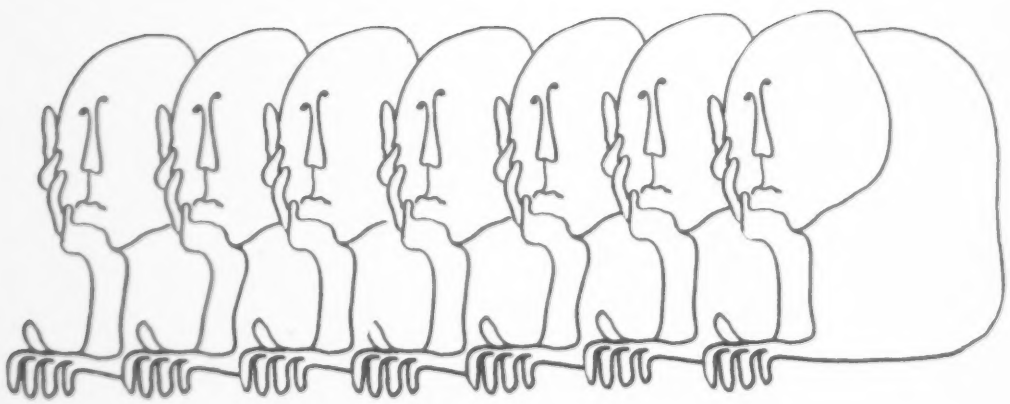
Palacios, A.; M. Muñoz y D. Lerner (1990) **Comprensión lectora y expresión escrita**. Experiencia Pedagógica. Buenos Aires: Aique.

Santelices, L. (1989) Desarrollo del pensamiento crítico: su relación con la comprensión de la lectura y otras áreas del curriculum. **Lectura y Vida**, Año 10, **1**.

Serrano, S. (1989) El docente y la evaluación de la lectoescritura. **Lectura y Vida**, Año 10, **3**.

Serrano, S. (1990) **El proceso de enseñanza-aprendizaje** . Mérida. Consejo de Estudios de Postgrado y Consejo de Publicaciones, Universidad de los Andes.

Smith, F. (1990) **Para darle sentido a la lectura**. España, Madrid: Visor.

# INSTRUCCIONES PARA NUESTROS AUTORES

**1.** Los trabajos deben tratar acerca de la **lectura** y **escritura** y **áreas conexas** dándose preferencia a investigaciones y exposiciones de prácticas pedagógicas.

**2.** Los trabajos deben ser inéditos. El envío de un trabajo a LECTURA Y VIDA, **Revista Latinoamericana de Lectura,** supone la obligación del autor de no someterlo simultáneamente a la consideración de otras publicaciones.

**3.** Los trabajos, que no pueden tener una extensión superior a las 18 carillas tamaño carta (incluida la bibliografía) mecanografiadas a doble espacio, deben ser enviados a la redacción de la revista **(Casilla de Correo 124, Sucursal 13, 1413 Buenos Aires, Argentina).**

**4.** Deben ser remitidos **en original y dos copias** y estar acompañados de una nota con la dirección del autor/autores, número de teléfono, lugar de trabajo y breve reseña de su trayectoria profesional y científica.

**5.** Los responsables de la redacción de la revista se reservan el derecho de publicar o no los trabajos presentados y de determinar la oportunidad de hacerlo. Acusarán recibo de los originales, informarán a los autores la aceptación o rechazo en el momento en que se determine de acuerdo con las normas que rigen el proceso de revisión pero no mantendrán otro tipo de correspondencia ni devolverán los originales.

**6.** Los trabajos recibidos son revisados por dos miembros por lo menos del **Consejo Editorial Consultivo.** Aquellos autores que deseen permanecer en el anonimato para los informes de los consultores, deben enviar dos de las tres copias del trabajo encabezadas sólo por el título, con el nombre y los datos personales mecanografiados en hoja aparte.

**7.** Las **notas** y **llamadas** se numerarán por orden de aparición y se agruparán al final del texto.

**8.** Las **figuras** y **tablas** deben presentarse en original y numerarse correlativamente por orden de aparición en el texto. Las **ilustraciones** no deben incluirse en el cuerpo del texto, sino que irán en hoja aparte identificada con el nombre del autor en la parte superior derecha y la indicación del lugar donde deban incluirse.

**9.** Las **referencias bibliográficas** se ordenarán por orden alfabético, citando: autor, año (entre paréntesis), título del libro (subrayado), lugar de edición, editorial y año de la edición. Si se trata de artículo: autor, año, título, nombre de la publicación (subrayado), volumen y/o número de la revista (subrayado), y páginas. Cuando la obra citada es una traducción, deberá citarse en primer lugar el título original de la obra y entre paréntesis su versión en castellano o en el idioma en el que se esté citando.

**10.** Los **informes de investigación** deben respetar los apartados clásicos de Introducción, Método (sujetos, diseño, instrumentos y/o procedimientos), Resultados y Conclusiones.

**11.** La Dirección y la Redacción de la revista no se hacen responsables de las ideas y opiniones expresadas en los artículos.

**Aquellos trabajos que no cumplan con la totalidad de los requisitos enunciados no serán considerados, tampoco se enviará a los autores acuse de recibo ni se les devolverá los originales.**

# LIBROS Y REVISTAS

## ANUARIO ESPAÑOL E IBEROAMERICANO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL, 1991

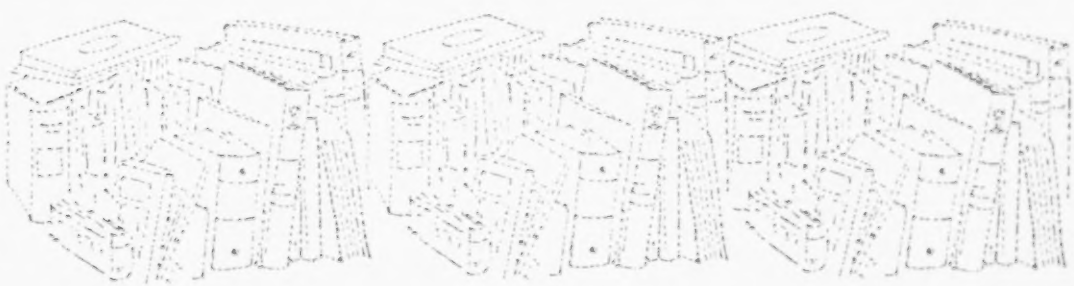
*Santiago Molina García*
*Ciencias de la Educación Preescolar y Especial (CEPE)*
*Madrid, 1991*
*375 págs.*

A finales de 1991, como bien corresponde a un **Anuario**, apareció el segundo volumen de esta obra iniciada y dirigida por el Profesor Santiago Molina García de la Universidad de Zaragoza (España). Como el primer volumen, impresiona por la perfección de los detalles técnicos apenas se lo toma.

Los trabajos que, innecesario decirlo, corresponden todos a investigaciones muy bien llevadas, están ordenados temáticamente, de modo que el lector puede abordar el tema de su interés, sea por el área, sea por la investigación particular. Este volumen tiene contribuciones sobre un tema que agita en este momento al mundo pedagógico: la integración y las experiencias recogidas. Hay además otros trabajos por lo que conviene una consideración ordenada.

En el área de "Integración escolar" hay tres trabajos, el primero de los cuales está dirigido por el Dr. Álvaro Marchesi, del Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial y un numeroso grupo de colaboradores. Su título, "La evaluación del Programa de Integración Escolar de alumnos con deficiencias" (P.I.) abarca el período 1985-1990, es decir, toda la experiencia recogida desde la puesta en marcha del P.I. Es un ponderado análisis pedagógico y, en buena medida, también, sociológico, sobre las variables que se advirtieron en los docentes, en los niños y los padres. Desemboca en un conjunto de recomendaciones que, sin duda, serán leídas con interés por los funcionarios y los profesionales que están comprometidos con la iniciativa.

Ramón Dengra Molina, Remedios Durán Benítez y Miguel Ángel Verdugo Alonso, abordaron la posición de los maestros ("Estudio de las variables que afectan a las actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales"). La muestra es sobre 149 profesores de Huéscar (Granada)



pertenecientes a 8 centros completos y a 21 escuelas rurales unitarias. Las respuestas de los docentes les permitieron detectar un conjunto importante de variables, las que trabajadas, llevan a los autores a consideraciones de gran peso, puesto que de los agentes intervinientes en los programas de integración, el docente constituye lo más activo.

El tercer trabajo, de José Francisco Guerrero López, evalúa las "Teorías implícitas, planificación y toma de decisiones. El pensamiento pedagógico del profesor de apoyo". Estos docentes llevan a cabo una importante labor en la integración. El investigador ha estudiado las características de nueve de los profesores de apoyo que, en Málaga, atienden a niños con síndrome de Down, en una investigación longitudinal. Se trata de una excelente labor de gran importancia indicativa para la formación docente.

La sección dedicada a deficiencia mental tiene dos trabajos, uno de los cuales ("Diseño e investigación de un programa de habilidades, procesos y estrategias educativas especiales") está dedicado a la experiencia con el Programa de Enriquecimiento Instrumental), diseñado por R. Feuerstein en dos muestras (experimental y control), de 15 niños en total.

Alicia Cachinero Avilés, escribe sobre "Entrenamiento de estrategias cognitivas en sujetos con necesidades educativas especiales". Su muestra está constituida por 27 jóvenes, de 14 a 22 años con síndrome de Down, a los que propuso diferentes tareas que incluyen procesos de aprendizaje que fueron evaluados nuevamente al término de la experiencia.

El área de deficiencias sensoriales, contiene un estudio sobre la ceguera, preparado por Juan Antonio Huertas Martínez ("Estudio evolutivo y microgenético del conocimiento, presentación espacial y movilidad en las personas ciegas"). Se trata de un trabajo neuropsicológico de gran interés sobre la representación espacial en los invidentes, con conclusiones en pedagogía especial.

De gran peso es también la investigación "La evolución de las interacciones comunicativas entre madre e hijo", de Rosa Ana Clemente Estevan, Antonia M. González Cuenca, María José Linero Zamorano, Inmaculada Quintana García y Pilar Sánchez López. Se refiere a un seguimiento a lo largo de tres años de 13 niños sordos profundos en su intercambio comunicativo con sus madres.

Dificultades de aprendizaje, incluye dos trabajos: "Prevención de las dificultades del aprendizaje de la lectura" es del director de la obra, Santiago Molina García, con la cooperación de María Jesús Berenguer Polo. Apoyado en la extensa experiencia que ha acumulado Santiago Molina, aborda interesantes cuestiones que son parte de una investigación más amplia. Una de ellas, involucra un asunto pocas veces tocado: ¿se debe enseñar a leer y escribir al mismo tiempo? Estudian también los autores el papel del docente y otros factores, en una muestra de niños pequeños. El tratamiento estadístico es muy exigente y completo, por lo que sus resultados serán valorados como sobresalientes por los especialistas.

Luis Manuel Vidal Molina escribe sobre "Experimentación de un programa intensivo de enriquecimiento instrumental". Es una aplicación de 60 alumnos, de 11 a 15 años, de la prueba de Feuerstein, evaluada muy minuciosamente.

Como puede apreciarse por esta, obligadamente, concisa referencia, este volumen, como el anterior, contiene trabajos de valor permanente que nutrirán los intereses científicos psicopedagógicos, seguramente, más allá del ámbito de habla hispana.

**Juan E. Azcoaga**

# INFORMACIONES

## ALAN FARSTRUP, DIRECTOR EJECUTIVO INTERINO DE LA ASOCIACION INTERNACIONAL DE LECTURA

Luego de que Peter Mitchell renunciara como Director Ejecutivo de la Asociación Internacional de Lectura, en octubre del año pasado, el Consejo Directivo designó como **Director Ejecutivo Interino**, a **Alan Farstrup**, de actuación destacada dentro de la Asociación en el área de investigaciones y de desarrollo profesional.
El Dr. Farstrup habrá de desempeñar el cargo hasta que, a través de un concurso de antecedentes que ya está en marcha, una comisión establecida al efecto, proponga al nuevo Director.

Durante muchos años, Alan Farstrup se desempeñó como profesor de educación en colegios y universidades, ha investigado acerca de problemas vinculados con la enseñanza-aprendizaje de la lectura, es editor y autor de publicaciones acerca del tema que nos ocupa. A lo largo de su trayectoria como docente e investigador siempre ha puesto de manifiesto su interés por el crecimiento profesional de los maestros y por el trabajo del maestro como investigador.

Las personas que asistieron al **Tercer Congreso Latinoamericano de Lecto-escritura** tuvieron oportunidad de conocer la perspectiva que adopta el Dr. Farstrup para analizar la problemática de la alfabetización y la formación de los docentes alfabetizadores. La conferencia que pronunciara en aquella oportunidad está incluida en este número de LECTURA Y VIDA.

## 37ª CONVENCION ANUAL DE LA ASOCIACION INTERNACIONAL DE LECTURA

En **1993, entre el 26 y el 30 de abril**, se habrá de llevar a cabo en **San Antonio, Texas, Estados Unidos**, una nueva convención anual de la IRA, para difundir, debatir y criticar las investigaciones que se están realizando en distintos ámbitos acerca de la lectura y escritura.

Se solicitan ponencias que contengan: 1) revisiones de investigaciones existentes con sus correspondientes evaluaciones, o 2) informes de investigaciones que se están llevando a cabo.

Las ponencias pueden ser incluidas en sesiones de comunicaciones libres de 25 minutos (o de 50 en caso de que revistan un mayor interés por la temática abordada), en mesas redondas o en coloquios.

Por primera vez en la historia de estas convenciones de IRA, se desarrollarán **sesiones de trabajo en español**, por lo tanto es un excelente oportunidad para dar a conocer a los educadores estadounidenses, que concurren masivamente a estas reuniones (por lo general participan entre 12 y 15 mil personas) las investigaciones que se están llevando a cabo en América Latina y en España.

El 1° de junio vence el plazo para la presentación de ponencias. Los interesados deben solicitar el formulario de inscripción **DIRECTAMENTE** a la **Division of Research and Information Services, IRA, 800 Barksdale Road, PO Box 8139, Newark, Delaware 19714-8139, USA**.

**lectura y vida**

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA

**Cuota de afiliación individual, U$S 19.**

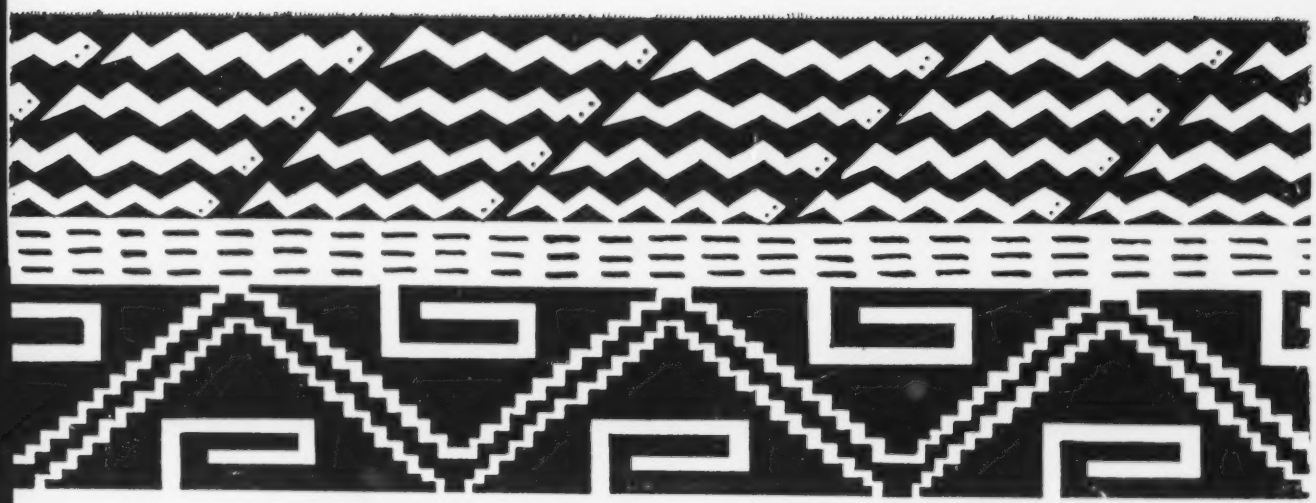
**Cuota de afiliación institucional, U$S 41.**

La afiliación anual a la Asociación Internacional de Lectura (incluye **Lectura y Vida**, material informativo, descuento en congresos y publicaciones).

Argentina: Cheque o giro en pesos por el equivalente a U$S 19 ó 41 al cambio oficial, a: Casilla de Correo 124, Sucursal 13 (1413) Buenos Aires, Argentina.

O en: Redacción de **Lectura y Vida**
Lavalle 2116 - 8° B
(1051) Buenos Aires, Argentina
Tel.: 953-5211
**Horario:** Lunes a viernes de 12 a 18 hs.

Cheque o giro en **dólares** sobre un banco de los Estados Unidos a la orden de la **Asociación Internacional de Lectura**, a: IRA PO Box 8139 Newark, Delaware 19714-8139, U.S.A.



ira

Lavalle 2116 - Piso 8º Dto. "B" - 1051 Buenos Aires

# lectura y vida

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA

AÑO 13 - Nº 2 JUNIO 1992 ISSN 0325-8637 CODEN LVIDDG

**LECTURA EN LATINOAMERICA: AÑOS '90**

**RINCONES DE LECTURA**

**PLAN DE LECTURA DE VENEZUELA**

**EL VOCABULARIO EN LA ESCUELA PRIMARIA**

**SERIE DE LECTURA BASICA: FUNDAMENTOS SOCIO-CULTURALES**

# Desde este lugar luchamos por el cambio

14 millones de analfabetos absolutos

8,5 millones de niños en edad escolar
que no tienen acceso a la escuela

Centenares de miles de niños
que desertan, que repiten y que son
expulsados por la escuela

Por eso desde este lugar
luchamos por el cambio.

26 - 30 DE ABRIL DE 1993

# 38ª CONVENCION ANUAL
## DE LA ASOCIACION INTERNACIONAL DE LECTURA

**SAN ANTONIO - TEXAS**
**ESTADOS UNIDOS**
**26 - 30 de abril de 1993**

**800 Barksdale Road,**
**P.O. Box 8139**
**Newark - Delaware 19714**
**USA**

**Revista Latinoamericana de Lectura**
**Año XII · Número 2 · Junio 1992**

Publicación trimestral de la
**Asociación Internacional de Lectura (IRA)**
P.O.Box 8139 · Newark, Delaware 19714
Estados Unidos

**Directora**
María Elena Rodríguez

**Consejo Editorial Consultivo**
María Elvira de Alonso (Colombia)
Laura C.A. de Athayde Sandroni (Brasil)
Berta P. de Braslavsky (Argentina)
Mabel Condemarín Grimberg (Chile)
Alan N. Crawford (Estados Unidos)
Adolfo Elizaincín (Uruguay)
Emilia Ferreiro (México)
Kenneth Goodman (Estados Unidos)
Nelson Rodríguez Trujillo (Venezuela)
Ana Teberosky (España)

**Diseño de tapa**
**Diagramación**
Patricia Leguizamón

**Composición y armado**
Fototipia Linfoseter S.A.

**Imprenta**
GSP Gráfica Super Press S.A.

**Redacción**
Lavalle 2116 · 8° · B
(1051) Buenos Aires · Argentina
Tel. 953-3211

**Dirección Postal**
Casilla de Correo 124, Sucursal 13
(1413) Buenos Aires, Argentina

**Costo de la suscripción anual**
(equivale a la afiliación a la
Asociación Internacional de Lectura)

**América Latina, Africa y Asia (excepto Japón)**
Socio individual: u$s 19
Socio institucional: u$s 41
**Resto del mundo: u$s 38**

**Aparece en marzo, junio, setiembre y diciembre**

Registro de la Propiedad Intelectual N° 38.409

Los artículos y fotografías no pueden reproducirse total o parcialmente sin la autorización escrita de LECTURA Y VIDA, Revista Latinoamericana de Lectura.
Los artículos firmados no expresan necesariamente la opinión de la Asociación Internacional de Lectura o de la Redacción de la revista.

LECTURA Y VIDA es un foro abierto para el intercambio de información sobre teoría, investigación y práctica de la lectura y escritura.

ISSN 0325-8637
CODEN LVIDDG

CORREO ARGENTINO CENTRAL
TARIFA REDUCIDA CONCESION Nº 3 900
FRANQUEO PAGADO CONCESION Nº 1554

# SUMARIO

Nota de la Dirección

Lectura en Latinoamérica · años '90: estrategias de fomento y animación

Rincones de lectura: apertura a la comunidad

Programas de la Comisión Nacional de Lectura de Venezuela

Palabras, palabras, palabras: algunas consideraciones acerca del tratamiento del vocabulario en la enseñanza básica

Los fundamentos socioculturales en una serie de lectura básica

Libros y revistas

Informaciones

# LECTURA Y VIDA


4

**Eliana Yunes (Brasil)**

Estrategias básicas a desarrollar en un programa nacional de promoción de la lectura que intente comprometer en acciones concretas a toda la comunidad, en la medida en que la creación de una sociedad lectora es responsabilidad de todos. 5

**Marta Acevedo (México)**

Experiencia destinada a crear espacios de lectura sin reglas, dentro de las escuelas públicas de México, en los cuales se propicia un acercamiento libre y novedoso de los alumnos a los libros. 11

**Norma Odremán (Venezuela)**

Lineamientos generales de la política de lectura de Venezuela y presentación de los distintos proyectos que se están llevando a cabo para la ejecución de esa política. 17

**Cecilia Beuchat (Chile)**

Trabajo que contiene una revisión de aspectos teóricos vinculados con el tratamiento del léxico y una presentación de sugerencias metodológicas para el desarrollo del vocabulario de los alumnos de la escuela primaria. 29

**Gladys Pagán Estela y Carmen Lucila Quiroga (Puerto Rico)**

Bases socioculturales y núcleos temáticos a considerar en la preparación y en la selección de los textos de lectura. 39

44

46


467

*Incluimos en este número de LECTURA Y VIDA cuatro ponencias desarrolladas durante el* ***Tercer Congreso Latinoamericano de Lecto-escritura****, que tuviera lugar en Buenos Aires, en setiembre de 1991. Tres de ellas, cuyas autoras provienen de Brasil, Venezuela y México, ofrecen propuestas para la promoción y la animación de la lectura; la cuarta se inserta en la controvertida problemática de los libros de texto.*

*Si bien es reconocido el papel rector de la escuela en la alfabetización, no por ello se dejan de puntualizar las falencias que presenta el sistema escolar para lograr que el niño comprenda lo que lee, experimente el placer de leer, y haga de la lectura una alternativa preferida para su tiempo libre.*

*Las ponencias aquí incluidas buscan responsabilizar a toda la comunidad, en sus distintos estamentos, por la creación de una sociedad lectora, como reaseguro contra la marginación creciente en nuestros países de vastos sectores, que se ven privados de los bienes culturales vigentes y detenidos en su desarrollo personal y social. Todas ellas enfatizan la necesidad de llevar adelante políticas de lectura coherentes que comprometan a gobiernos, empresas, medios de comunicación, padres, educadores, etc. en acciones concretas de promoción de la lectura.*

*Dos docentes de Puerto Rico ingresan en la polémica sobre los materiales de lectura en el aula, adhiriendo a quienes privilegian las series de lectura básica o conjuntos graduados de libros de texto.*

*Completa este número un trabajo de la educadora chilena, Cecilia Beuchat, quien aborda el tema del tratamiento del vocabulario en la escuela primaria. Este trabajo no fue presentado en el Congreso, sino que estaba pendiente de publicación desde el año pasado.*

*Como siempre, LECTURA Y VIDA, pretende dar cabida a distintos enfoques sobre la lectura en la escuela y su apertura a la comunidad para promover, a través de los debates, una toma de conciencia, cada vez más comprometida, acerca de la responsabilidad que nos cabe en la formación de lectores.*

**LA DIRECCION**

BEST COPY AVAILABLE

# LECTURA EN LATINOAMÉRICA AÑOS 90: ESTRATEGIAS DE FOMENTO Y ANIMACIÓN

ELIANA YUNES

*Fundación Nacional de Literatura Infantil y Juvenil. Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro, Brasil.*

En Latinoamérica, somos muchos los que desde hace años venimos luchando por crear condiciones más favorables para el desarrollo de la capacidad lectora de niños y jóvenes. En Brasil, en esta década, se han puesto en marcha muchas experiencias piloto y se han probado muchas estrategias. Pero, sin embargo, sabemos que es necesario continuar en la búsqueda de medios más eficaces para alcanzar nuestro objetivo frente a un desafío siempre en crecimiento al igual que la población.

El reconocimiento a nuestra labor no nos trae ilusiones en cuanto al éxito pasajero de las iniciativas que hemos tenido y que, en años anteriores, hemos podido exponer en reuniones internacionales del CERLALC, del IBBY, y de IRA. Además, el público de esta ponencia sabe que no hay magia ni fórmulas sencillas para vencer en poco tiempo la ignorancia y el analfabetismo acumulados en cinco siglos de abandono y sumisión de nuestros pueblos.



463

Las observaciones que hoy voy a exponer provienen de una larga investigación que se hizo entre el Cedop/FNLIJ con el apoyo de la Finep, organismo de financiamiento para estudios y proyectos de nivel académico, y la Universidad, para evaluar las acciones de promoción de la lectura llevadas a cabo en el país durante los 100 años de la República (1889-1989).

En las sociedades de masa industrializadas la capacidad de leer y escribir ha dejado de ser un privilegio para convertirse en una necesidad fundamental del desarrollo socio-económico. Mientras el discurso lo reconoce, la praxis lo niega. Entre nosotros falta siempre la voluntad política para sacar sectores extensos de la población del aislamiento que les impone la imposibilidad de compartir la información y establecer formas propias de expresión y comunicación.

Información por cierto muy distinta de la vehiculizada por los medios masivos, la TV en especial, con su voz orientada hacia la aparente homogeneidad que se impone desde los temas hasta los puntos de vista sin dejar margen para las divergencias.

La lectura que cede paso a la reflexión —sobre todo la lectura literaria, tomada por engaño como placer estético sin compromisos sociales— es la puerta para la concretización de un nuevo mundo, en el cual efectivamente esté presente la pluralidad de voces y los distintos intereses en conflicto en nuestras sociedades. Paradoja, en los países de América Latina, la ficción está más cerca de la vida que el noticiero diario.

Pero, hemos dejado la responsabilidad de la lectura al sistema educativo formal como si el aparato escolar, por sí solo, pudiera crear una sociedad lectora.

¿Qué pasa entonces si la gente que va a la escuela no logra alcanzar una convivencia permanente con la lectura? ¡Más bien nuestra escuela aleja del libro antes que permitir el goce de la lectura! En sociedades donde se ha devaluado el saber de la tradición oral casi todo depende de estos signos gráficos en los cuales fijamos una a una las muchas caras que la verdad puede tener.

Lo que sorprende es que la labor más destacada en esta dirección está llevada a cabo casi siempre por agencias no gubernamentales, institutos y fundaciones que suplen la deficiencia o indiferencia estatales; pero, muchas veces sus excelentes propuestas e iniciativas no son tomadas en cuenta y desaparecen por la ausencia de un canal idóneo y seguro para su desarrollo.

La omisión ya cuesta a Latinoamérica el precio insostenible de la deuda externa e interna del subdesarrollo. Puede que esto parezca exageración como en las tragedias griegas, pero ésta es lamentablemente una tragedia latinoamericana.

Los esfuerzos, p.e. que permitieron a la FNLIJ de Brasil atender a 600.000 niños y 30.000 adultos en los últimos tres años, están por agotarse por falta de interés, de visión, de compromiso social, del gobierno, de las editoriales, de las instituciones internacionales desatentas a los esfuerzos por evitar la pérdida de 500 bibliotecas comunitarias que se organizaron con mucho sacrificio a través de la iniciativa y de la inversión de la sociedad civil.

Describiré, brevemente, cómo logramos desarrollar proyectos de fomento a la lectura, desde 1980 cuando organizamos **La Ciranda de libros**, hasta 1989 cuando seguimos con otros cuatro proyectos de fomento a la lectura que corresponden a distintos públicos lectores potenciales.

La **Ciranda** se dirigió a las escuelas de la periferia urbana y de la zona rural donde la experiencia con la biblioteca no existía. Con un cambio de énfasis, el Ministerio de Educación de Brasil siguió con el proyecto de distribución de títulos a todas las escuelas públicas del país, abandonando la capacitación de los agentes.

**Livro mindinho, seu vizinho** se ha organizado para ocupar las Asociaciones de Vecinos con una biblioteca para niños y padres. Para las favelas de las capitales de provincia fue pensado el programa **Leia, niño y vuela**. En los hospitales públicos el programa de **cuenta cuentos** para las salas infantiles generó una biblioteca permanente con el proyecto **Mi libro, mi compañero** . En la provincia de San Pablo todos los hospitales lo adoptaron en 1990. El programa nacional de amparo de niños marginados solicitó el apoyo de FNLIJ para que su asistencia tuviera un carácter educativo. Así surgió **Recrianca**, proyecto con biblioteca, videos y metodología de educación integrada que parte de la literatura para alcanzar el interés por la alfabetización.

Casi todos estos proyectos son hoy objeto de tesis y evaluaciones sistemáticas por parte de investigadores de nivel académico universitario. Dichos proyectos comparten los principios políticos y los puntos metodológicos que indicamos seguidamente.

— Estímulo a la responsabilidad social de las empresas en la capacitación de niños y jóvenes para que éstos participen efectivamente en la sociedad a través de la comprensión crítica del mundo que la lectura puede promover.

— Movilización del adulto para que reconozca el potencial transformador de la lectura en su vida y en la vida de los que están a su cargo. La capacitación es regular y permanente para los involucrados: maestros, padres, médicos, profesores, etc.

— Presentación de la lectura como fuente de placer e información, de reflexión y crítica, lejos de los hábitos escolares tradicionales que sujetan la lectura a evaluaciones y notas. La enseñanza de la lectura cambia con la práctica placentera.

— Desmitificación del libro, de la literatura y de la biblioteca como objetos privilegiados de intelectuales y gente culta, presentándolo como instrumento democrático de canje de ideas y de conocimiento, cuya sustancia es la vivencia de los pueblos.

— Distribución de libros con selección de autores e ilustradores representantes de géneros

y estilos diversos para que se pueda lograr un contacto amplio con las formas del lenguaje escrito.

— Organización sistemática de materiales de apoyo pedagógico específico frente a las específicas situaciones del público lector potencial para sostener la filosofía y la práctica de la lectura en los proyectos.

— Formación de personal dentro de la gente de la misma comunidad cuando no haya expertos disponibles, a través de talleres regulares, para que asistan de modo permanente y espontáneo niños y jóvenes.

— Campañas de difusión de los proyectos por la televisión (si hay apoyo económico del patrocinador) o de cualquier modo, con playeras, sellos, prendedores, afiches, etc., que involucren al niño en un movimiento prolectura.

— Acompañamiento y evaluación de los proyectos en todas sus etapas hasta que se complete la experiencia.

Sin embargo, los esfuerzos no logran dar estabilidad a los proyectos por falta de recursos, es decir, por falta de una política de apoyo permanente al fomento de la lectura en el país.

Ahí está el punto neurálgico de la cuestión: los proyectos al cabo de tres o cuatro años desaparecen porque la iniciativa privada cambia sus intereses con los vaivenes del mercado y no alcanza a comprender la importancia permanente del proyecto que ha promocionado; o porque el gobierno no asume el mantenimiento de la experiencia exitosa para conformar una red poderosa de distribución de la información y promoción de la lectura.

Frente a esta situación vivida durante toda la década de los 80, la FNLIJ pensando en el año de la Alfabetización proclamado por la UNESCO, ha evaluado su experiencia y ha decidido replantear sus estrategias: la lectura no es exclusividad de escuelas y bibliotecas y tampoco corresponde al sencillo descifrar del pensamiento ajeno.

Con los esfuerzos realizados en el Centro de Documentación e Investigación de la FNLIJ y algunos de los cursos de posgrado en Literatura infantil y Lectura en las universidades del país, poco a poco vamos dibujando un cuadro más realista de la situación de la literatura infantil —enseñanza, producción— crítica en todas las provincias. Los estudios demuestran la fuerza extraordinaria de los cuentos para mover jóvenes, niños, adultos a pensar y a interesarse por compartir la construcción de la sociedad.

En 1989, la FNLIJ propuso al INL una nueva estrategia de fomento a la lectura. En reuniones con autoridades locales, empresarios, medios electrónicos e impresos, bibliotecas, escuelas, la FNLIJ hizo un plan común e integrado de acción, para una ciudad, piloto que durante un año llamase la atención de toda la población para alertar sobre la importancia política y social de la lectura. Al fin y al cabo la creación de una sociedad lectora es responsabilidad de todos. Esta es la base del actual programa nacional de fomento de la lectura que la Biblioteca Nacional se propone conducir.

Es evidente que sólo la conjunción de fuerzas de las intendencias, de los empresarios y de los promotores socioculturales conscientes del impacto que puede tener la lectura sobre el desarrollo, va a cambiar el rumbo de esta cuestión en los años 90.

Ya no nos sirven acciones de bibliotecas o de escuelas aisladas: el hogar, los medios de comunicación masiva, todos deben articularse en una política de promoción de la lectura.

Pero, en este caso, hay que definir una política nacional de valorización de la lectura, de articulación de las iniciativas de organismos no gubernamentales y de apoyo a las experiencias regionalizadas y descentralizadas: lograr la acción conjunta que a toda sociedad corresponde. Por otro lado, sin que los medios masivos como la televisión se involucren efectivamente, sin la multiplicación y mantenimiento de bibliotecas y salas de lectura modernas, ya no les es posible a los programas tradicionales, mover muchedumbres para alcanzar el siglo XXI de la civilización electrónica que, sin embargo, es una sociedad siempre más pendiente de la escritura y la lectura.

Se dice que la cuestión que nos separa del primer mundo es económica; pero, en verdad, somos pueblos sin futuro porque no podemos leer ni contestar las decisiones que se toman más allá, respecto de nuestro presente y futuro.

Las metodologías de promoción de la lectura pueden ser distintas y deben transformar a los hombres en lectores por el placer de compartir el lenguaje, la clave mágica de lo social; lo indispensable es el empuje articulado de las fuerzas vivas y lúcidas de la sociedad que reconocen la lectura como un instrumento básico de todo desarrollo: la expresión libre del pensamiento y el dominio del lenguaje son condiciones indispensables para el aprendizaje de lo escrito y la participación política responsable.

En nuestros países, la aventura de leer sigue siendo una aventura de unos pocos, como nosotros, que hoy estamos reunidos con poder para decir qué mundo queremos para las nuevas generaciones sin que ellas puedan, de hecho, intervenir.

Para promover **una sociedad lectora**, objetivo de la UNESCO para la década del 70, que ahora propone para los años 90 un esfuerzo mundial por la alfabetización, la única insuperable y extraordinaria metodología es **leer**. Lo que parece circular y tautológico es más bien lo siguiente:

— No es posible estimular la lectura, cautivar nuevos lectores, si no estamos convencidos de las ventajas de leer. No seremos capaces de convertir analfabetos o iletrados en lectores si no estamos imbuidos por la conciencia feliz de la importancia de la lectura. Los que estamos como intermediarios entre los libros y los niños —padres, maestros, bibliotecarios, editores, libreros y productores culturales—, si no vivimos la lectura como un acto de enamoramiento permanente con el conocimiento y la información, si no practicamos el placer de la convivencia con la lectura, no lograremos promoverla ni ampliar el número de lectores. Es decir, si no estamos capacitados, ¿cómo capacitaremos? O más bien, si no estamos animados, ¿como animar a los demás?

Sin embargo, el sueño de una sociedad lectora es bueno si nos ponemos a buscar estrategias para materializarlo. En el marco de nuestras poblaciones, ya es imposible pensar en promover la lectura sin el recurso de los medios masivos de comunicación.

¿Dónde están los suplementos infantiles de los periódicos, los programas de televisión para tratar de libros y lectura, las transmisiones radiofónicas de cuentos para grandes y pequeños? ¿O nos contentaremos con convertirnos todos en robots que aprietan botones de computadoras programadas? Más que luchar contra el poder de seducción de los medios masivos debemos utilizarlos para los objetivos más nobles porque permiten a cada ciudadano la independencia de pensar y decidir en el conjunto social y en la línea de la historia. Pero tampoco ellos son suficientes.

Debemos crear metodologías para animación a la lectura, según el público, la situación, los recursos disponibles: grupos cuenta cuentos, juegos literarios, clubes de lectura, encuentros con autores, recitado de poesías, concursos temáticos, etc. Más bien falta definir estrategias que puedan sostener y hacer avanzar las metodologías descubiertas.

Paso a sugerir algunas propuestas que a través de la investigación y el ejercicio de la cátedra universitaria se me presentan como urgentes, y que, en lo cotidiano de la FNLIJ, se comprobaron verdaderas:

1. Toda acción debe comenzar y estar seguida por una campaña permanente de información sobre la naturaleza y las funciones de lectura. La toma de conciencia individual permite a la lectura consolidarse como un bien colectivo. (Se carece de un proyecto nacional de difusión de la lectura a través de los medios masivos de comunicación.)

2. La acción por la lectura debe tender a responsabilizar a la mayor cantidad de agentes: todas las personas en su trabajo, en su quehacer cotidiano, en la vida social como un todo, deben transformarse en promotores "naturales" del placer y de la necesidad de leer: la familia y las organizaciones sociales son instrumentos fundamentales para la formación de lectores.

3. La promoción de la lectura depende del acceso que la gente tenga a los materiales de lectura; pero, se carece de una política que se ocupe en forma sistemática y constante de la formación y organización de bibliotecas y de centros de documentación, de la producción y distribución de publicaciones especializadas y de programas de información masivos sobre **dónde** y **cómo** la población puede acceder a los materiales o acerca de qué nivel de servicios se pueden ofrecer en relación con las demandas de materiales.

4. El trabajo en favor de la lectura no puede confundirse con proselitismo: desarrollo de la lectura no corresponde a ofrecer claves de lecturas dentro de determinados modelos teóricos, sino favorecer la eclosión de nuevos modos de leer lo que está escrito, para no sujetar experiencias distintas a un modelo de interpretación cerrado. Esto lo deben tener en cuenta los agentes promotores de lectura.

5. Integración vertical y horizontal entre los organismos que investigan y los que planifican y ejecutan la promoción de la lectura, a través de congresos, seminarios y talleres que aproximen las dos realidades.

6. Ampliar las tiradas de libros para abaratar los costos de publicación, dejando de lado los mecanismos de subsidio que tienen compromisos e intereses diferentes de la auténtica promoción de la lectura, y exigiendo que el Estado garantice un tiraje para las bibliotecas de obras ya publicadas y seleccionadas por un comité multi-institucional de organismos especializados o de obras consagradas por el interés del lector.

7. Interés de las editoriales en apoyar a los organismos no gubernamentales que promueven la lectura con la publicación de materiales sencillos de orden técnico y práctico que diseminen guías de orientación para el gran público. Pensamos que el penúltimo beneficiario del trabajo de estos grupos es el editor, el último es, de hecho, el lector.

8. Difusión de las experiencias metodológicas que hayan sido exitosas a través de un banco de datos donde cualquier persona pueda registrarlas. Estas experiencias una vez procesadas y diseminadas según la demanda, pueden ser divulgadas a través de publicaciones baratas al alcance de los interesados. La organización de una red nacional de información sobre promoción de la lectura, es una iniciativa que indudablemente corresponde al gobierno, a la universidad, a los centros de documentación.

9. Por último —o más bien la primera propuesta— incluir de inmediato en los currículos de los cur-

sos de formación de maestros, o en las licenciaturas en pedagogía, letras, bibliotecología, comunicación social, la asignatura **promoción de la lectura**, como herramienta indispensable de información y formación de agentes capacitados.

Las estrategias definidas pueden servir de base para acciones concretas, descentralizadas aunque articuladas, que creen y renueven sus metodologías según las necesidades y condiciones de cada grupo potencial de lectores.

Aun es preciso tener en cuenta que la crisis por la que pasa la lectura en América Latina no se origina únicamente en los problemas relacionados con los métodos de enseñanza, con la producción de libros infantiles y su circulación, sino que, fundamentalmente, es producto de una crisis general de una sociedad discriminadora que no ofrece igualdad de oportunidades de acceso a la cultura y de la situación de dependencia en que se encuentran los países latinoamericanos. Por consiguiente, esta crisis no es más que uno de los efectos de un problema social de más amplio espectro.

Sin embargo, una encuesta en los Estados Unidos, hecha por pedido del Congreso, recientemente publicada, apunta que solamente el 7% de las personas egresadas de la enseñanza media están aptas para leer un mensaje informativo y concluir sobre su significado. En el campo del texto artístico, la capacidad de proponer interpretaciones es reducida ya que no logran establecer relaciones entre el texto y el mundo.

Esto no es muy distinto de lo que pasa en los países europeos, con un alto nivel de alfabetización, donde el iletrismo avanza bajo el impacto del discurso electrónico de la imagen. Pero, hay que recordar sencillamente que no llega a la pantalla lo que antes no ha sido texto.

Por estas razones, consideramos que es necesario pensar en la animación de la lectura teniendo en cuenta los antecedentes globales en los cuales hemos insistido. El riesgo es perderse en alguno de los hilos entrecruzados de actividades que esfuman la lectura, donde el texto no es más que pretexto para el uso de otros lenguajes.

Más bien nos parece que los programas de animación a la lectura deben convertirse en oportunidades de encuentro entre lector y texto para una lectura del mundo a través de la palabra, con la advertencia de Barthes sobre el fascismo del idioma que nos obliga a decir cosas. Sin embargo, en la duplicidad del discurso artístico uno percibe el revés de la realidad. Es el paso que justifica la existencia del texto, del libro, y permite crear una práctica permamente de lectura. Dice Paulo Freire, la lectura del mundo antecede a la lectura de la palabra "aunque la fuerza ideológica del discurso elude el lector que piensa encontrar los significados en la palabra." Parodiando a Antonio Machado: "lector no hay sentido, se construye el sentido al leer". La animación debe conducir a esto, al encuentro de la conciencia crítica, a las relaciones palabra-mundo. Crear las condiciones para valorizar la lectura es el medio más seguro de animar al lector. Es él quien anima la lectura.


# ATENCION
# ¡¡¡CAMBIAMOS DE DOMICILIO!!!

A partir de abril de 1992, estaremos trabajando para la Asociación Internacional de Lectura en un nuevo domicilio, ubicado en:

**LAVALLE 2116 - 8º piso - Dpto. B**
**(1051) Buenos Aires - Argentina**
**Tel.: 953-3211**
**Horario de atención: Lunes a viernes de 12 a 18 horas.**

Por favor: no olvide de registrar este dato en su agenda.

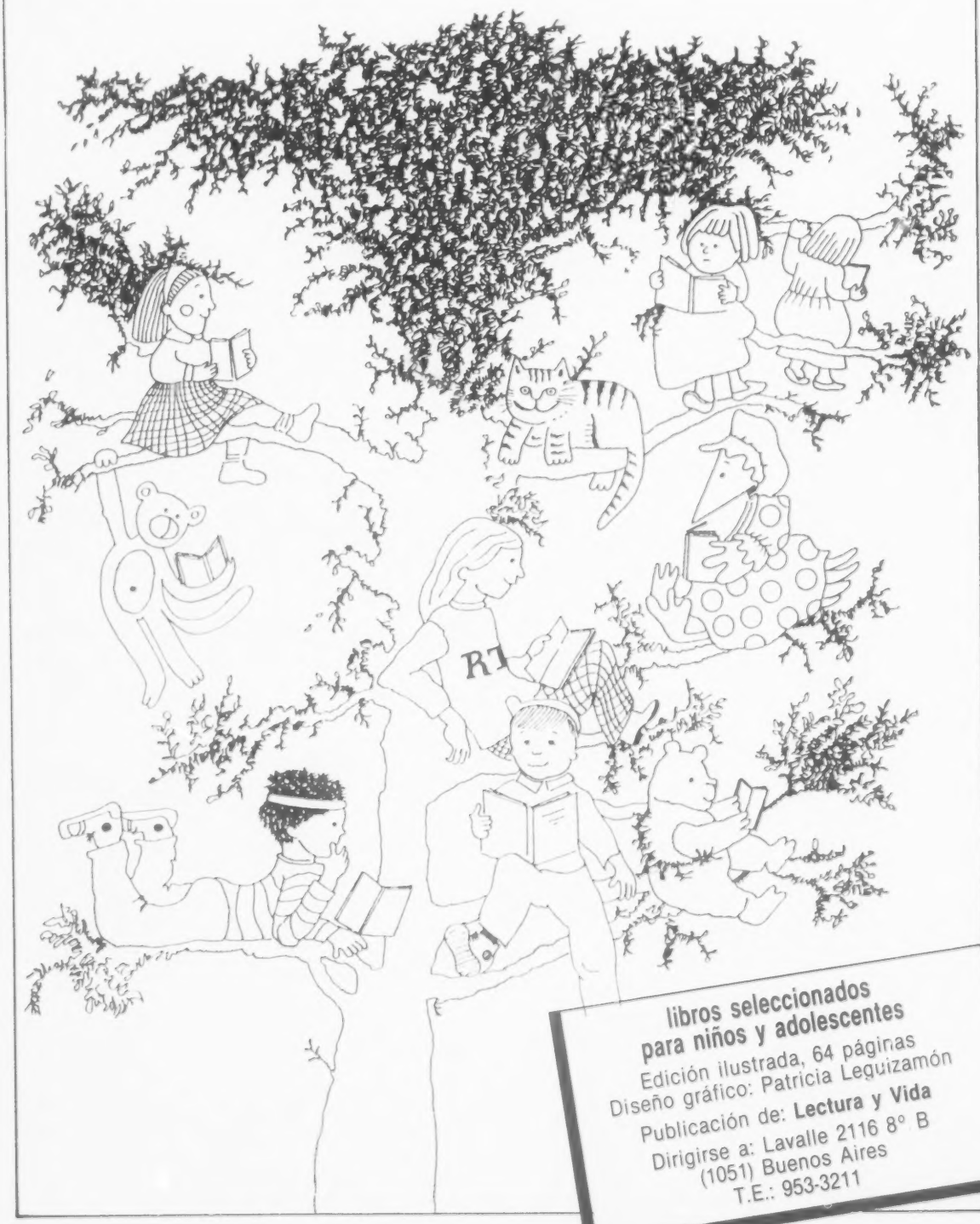
Lo esperamos en nuestras oficinas para cualquier trámite referido a la Asociación o para cualquier consulta.

La dirección postal sigue siendo la misma:

**Casilla de Correo 124 - Sucursal 13**
**(1413) Buenos Aires - Argentina**

# PARA LEER CON PLACER

MARIA LUISA CRESTA DE LEGUIZAMON



**libros seleccionados**
**para niños y adolescentes**

Edición ilustrada, 64 páginas
Diseño gráfico: Patricia Leguizamón
Publicación de: **Lectura y Vida**
Dirigirse a: Lavalle 2116 8° B
(1051) Buenos Aires
T.E.: 953-3211

# RINCONES DE LECTURA: APERTURA A LA COMUNIDAD

MARTA ACEVEDO

*Directora de la Unidad de Publicaciones, S.E.P., Secretaría de Educación Pública, México.*

## Marco de referencia

Es un hecho que las culturas escritas están en crisis. Entre otras razones por la expansión de las culturas de la imagen. Los nuevos lazos sociales se establecen a partir de las pantallas. Cambian radicalmente los vínculos que los individuos establecen con el conocimiento y la información. Una herencia cultural incalculable empieza a extinguirse. Si acaso esta lenta declinación no se evidencia en los grupos ilustrados, es, sin embargo, un acontecimiento de impredecibles consecuencias entre los sectores mayoritarios de la sociedad.

En el caso de México y de América Latina esa circunstancia se agrava más pues no existe una tradición de la escritura como patrimonio compartido, a lo que debemos añadir la actual crisis de la escuela y sus efectos en la marginalidad social y cultural de la mayoría de la población. Las estadísticas son claras y conocidas; los índices de analfabetismo recrudecen en los últimos años. La lejanía con respecto al conocimiento y a la cultura crece en la misma proporción que se extienden las redes electrónicas. Las consecuencias de este estado de cosas revisten una cierta gravedad, tanto en los planos de la producción económica como en los órdenes de la vida colectiva.



475

## Lectura y marginalidad social

En el universo de los marginados el libro es un bien raro. En el límite aparece revestido de los atributos de la inutilidad, si se lo coteja con las urgencias cotidianas y las prácticas de la sobrevivencia material. El libro como patrimonio cultural, el que trasciende los marcos del texto obligatorio, pareciera tener un futuro sólo entre los sectores ilustrados de la sociedad.

¿Es posible modificar esta perspectiva, este destino de la desigualdad? En el espacio de esta interrogación se inscribe el proyecto **Rincones de Lectura** que trabaja con 101 mil maestros en escuelas públicas mexicanas. Como proyecto pedagógico pretende ampliar el acceso a la letra escrita y, en este sentido, apuesta a recuperar el universo de la escritura, del lento proceso de declinación que lo acecha. Y, lo que es más importante, pretende brindar una oportunidad a la imaginación de aquellos que han sido sistemáticamente marginados de los bienes de la cultura escrita.

En la mayoría de los casos, el fracaso escolar es indisociable del fracaso en la transmisión de las normas lingüísticas básicas. Sin el dominio de las técnicas de la lecto-escritura es imposible incorporar los principios elementales del saber escolar. Este hecho, a su vez, tiene consecuencias de enorme importancia en la vida social. Entre otras, se ahondan las fracturas que dividen a los sectores sociales, los cuales —aparte de las desigualdades económicas— se estratifican también por la posesión o el desposeimiento de los bienes culturales. Como lo expresan muchos niños de escuelas rurales, el simple hecho de leer marca una línea divisoria entre letrados e iletrados, entre los que saben y los que ignoran las reglas del saber establecido. "Las personas que leen son más cultas que las ignorantes", dice un niño campesino asumiendo con toda probabilidad las ideas de muchos de sus compañeros. En efecto, un buen número de los alumnos insiste en este tipo de opiniones. Al tiempo que estos niños del sexto grado manifiestan severas dificultades para expresarse por escrito, manifiestan también haber interiorizado un conocimiento muy costoso: han aprendido que ignoran lo que otros saben. O, en otras palabras, han aprendido a reconocer los valores culturales que distinguen a aquellos sectores que los han adquirido. De este modo, aprenden a la vez a percibir su propia "ignorancia" y la "sabiduría"de los que acceden a los libros y a la cultura superior. En este aprendizaje se juegan las reglas de la discriminación social, en la que los mismos discriminados terminan por admitir las reglas que los discriminan.

## Modelo de lectura, modelo de lector

El deber ser de la lectura, como obligación escolar y como ideología, está presente en el quehacer del aula. En este sentido, las rutinas y disciplinas de la escuela hablan por los alumnos y los someten a una idea fija: "me gusta agarrar un libro, estar leyéndolo hasta terminarlo y después cuando nos pregunte explicar lo que entendemos", dice sin titubeos un alumno de una escuela urbana del interior. Leer, para muchos, consiste en rendir cuentas (al maestro), demostrar y exhibir un cierto rendimiento en el proceso de aprendizaje o probar que se aprovecha el tiempo libre y que se dominan ciertos principios morales de utilidad. Proceso que es motivo de cierta violencia en los niños y los pone en estado de tensión.

Es la escuela, en este caso, la que define un modelo de lectura y un modelo de lector en los que sobresale una cierta idea del rendimiento, del provecho o de la moralidad del esfuerzo. Patrón reforzado por la familia. Muchos niños se extrañan de encontrar posibilidades estéticas e imaginarias: "me gustan estos libros porque ahí aparecen cosas muy desconocidas", dice un niño refiriéndose a los libros del **Rincón**.

Esas cosas muy desconocidas son los libros, para buena parte de los alumnos de las escuelas públicas. Y para la mayoría, también —siempre que no se confunda con las ideologías del rendimiento— constituyen la única experiencia de lectura abierta, gozosa, liberada de las presiones de la prueba o del examen. Los mundos imaginarios son

precisamente esas cosas muy desconocidas porque los alumnos, en la mayoría de los casos, ignoran cualquier intimidad con la letra escrita, en particular si es de naturaleza literaria. Sin embargo, como se puede advertir en otras respuestas, la escasa familiaridad con este universo no indica necesariamente incapacidad para aproximarse a ese espacio ni falta de sensibilidad para apreciar sus atributos.

## La lectura sin reglas

La respuesta que hemos obtenido de centenares de niños de diferentes escuelas del país es concluyente: la aproximación y el uso de los **Libros del Rincón** no debe evaluarse desde las reglas del rendimiento escolar, si bien lo refuerza también es cierto que lo trasciende en lo que atañe a la aventura individual que cada niño vive con los libros según sus tendencias y expectativas. En algún sentido, ésta es una experiencia de autoaprendizaje. Para que se desarrolle en plenitud, es necesario propiciar desde la escuela, un acercamiento libre y novedoso al mundo de los libros: permitir que los niños elijan los textos y escojan los espacios y modalidades de lectura, permitir que los lleven a sus casas y, sobre todo, favorecer la creación de un ámbito escolar sin presiones, disciplinas particulares o rutinas de evaluación. Cuando le preguntamos a los alumnos si sentían que los **Rincones de Lectura** eran parecidos o diferentes a las demás clases, poco más de la mitad respondió que eran parecidos. Las razones de la semejanza las encontraban en el hecho de que, como en todas sus clases, debían realizar actividades como respuestas de fichas, cuestionarios o lecturas en voz alta.

Cuando la presión desaparece, los niños advierten y celebran la nueva experiencia. No solamente porque aprecian la novedad de los libros del **Rincón** sino también porque valoran y advierten las virtudes de una nueva dinámica grupal y

Ilustración de: Rosa Schicman



477

afectiva. Lo dice un alumno de una escuela urbana cuando se le pregunta qué es lo que prefiere del **Rincón de Lectura**: "pos los cuentos y ber que todos los reunidos opinamos aserca de eso y ber la confianza por que lla no nos ponemos nerbrosos".

El contacto con los libros se transfigura cuando se crea un ámbito sin disciplinas o exigencias de rendimiento; lo expresan reiteradamente alumnos de diferentes estados del país que aprecian por igual las nuevas formas de interacción comunicativa: "a mí me gusta todo lo del **Rincón** porque convivimos y los libros se me hacen como si lo que leo lo estuviera viendo". La idea de la participación colectiva es valorada con argumentos parecidos: "creo que es más divertido en la escuela porque allá podemos platicar entre todos de lo que más nos gusta y que no entendemos/ el **Rincón** es mucho más divertido que las demás clases, nos podemos cambiar de banco con nuestros amigos, convivimos". El cambio de reglas transforma el acto de leer, los libros circulan y se convierten en un vínculo compartido, en una nueva forma de relacionarse: "intercambiamos los libros entre los compañeros, los leemos en pareja o en grupo, los comentamos con los amigos". Para muchos de estos alumnos parte del placer que les procura esta experiencia consiste en llevar los libros a sus casas para poder leerlos con atención y tranquilidad y también compartir la aventura con sus padres, hermanos o amigos.

Esta libertad que celebran como práctica de conocimiento y auto-reconocimiento y como reencuentro con la imaginación y la creatividad no es un espacio ajeno al aprendizaje. Por el contrario, representa otra vía de acceso al saber que contribuye, con modalidades novedosas, a la ardua tarea de adquisición de la lengua escrita. En este sentido, los **Rincones de Lectura propician otro lugar desde donde leer**. La lectura como espacio del saber es, antes que nada, espacio del placer. Saber y placer representan un lugar de convergencias: no se excluyen sino que se complementan. Creemos que de este modo puede lograrse una adecuada armonía entre el aprendizaje de las técnicas instrumentales de lectura a través de los libros de texto y una aproximación más dilatada y más íntima en la que juego y placer no se excluyan del mundo de las letras.

## Rincones de lectura: nueva práctica educativa

Los **Rincones de Lectura** plantean pues, alternativas de diferente naturaleza al sistema educativo tradicional:

— Ofrecen a un número considerable de alumnos procedentes de sectores populares, la posibilidad de acercarse a diferentes expresiones de la cultura escrita.

— Intentan establecer nuevas redes de circulación y distribución de los bienes culturales a través de las escuelas tanto en lo que atañe a la relación con los libros y el conocimiento como a la adquisición de la lengua escrita hasta ahora patrimonio de minorías.

— Amplian el radio de acción de la escuela con el préstamo de libros a domicilio; y con la edición de materiales para padres y maestros, niños y adultos se integran a nuevas prácticas.

— Es un proyecto de inscripción voluntaria puesto que no es obligatorio en el Programa de Educación Básica. Las cooperativas escolares o las asociaciones de padres compran paquetes de libros correspondientes a cada grado y de este modo inauguran nuevas modalidades de financiamiento social de la educación.

— Ha reunido en un programa de coediciones, las obras más significativas de varias editoriales: 22 títulos de editoriales de España, 25 de Argentina; 13 de Brasil; 7 de Venezuela y 2 de China. Se han propuesto títulos a editoriales mexicanas para coeditar. La S.E.P. produce el material, la industria editorial imprime. La iniciativa privada distribuye a sus canales comerciales y la S.E.P. a escuelas y organismos públicos.

— El programa editorial de **Rincones de Lectura** ha sido apreciado por otras instancias, escolares y extraescolares, así, se han producido:

- 5000 juegos de 72 libros para los promotores de salud en comunidades de 1000 habitantes, para el Consejo Nacional de Población.
- 6000 juegos de 50 títulos para el Sistema Nacional de Bibliotecas.
- 15000 juegos de 25 libros para grupos de 1° y 2° grado que llevaban la propuesta de implantación de la lengua escrita.
- 3000 juegos de 50 títulos para el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa para ser ofrecido entre las 17 naciones miembros de ese organismo internacional.
- 25 juegos para la investigación "Condiciones de alfabetización en el medio rural" del DIE-CINVESTAV.
- 2000 juegos de 40 títulos para niños mexicanos que cursan el 1° o 2° grado en escuelas norteamericanas de estados fronterizos (en proceso).

## Un programa en movimiento

La implantación de los **Rincones de lectura** ha significado un proceso complejo que articula tres momentos de realización:

a) La selección, edición y distribución de libros para niños y adultos.

b) El seguimiento del proyecto en su inserción cotidiana en las escuelas y la capacitación del personal responsable de llevarlo a la práctica: coordinadores estatales, asesores de zonas, directores y maestros.

c) La investigación de los resultados de la experiencia de modo de darle un carácter flexible al proyecto y tender a su paulatina transformación.

Desde 1986 hasta la fecha el proyecto ha tenido un ritmo sostenido de crecimiento que se funda, en lo esencial, en la demanda que suscitó en diferentes escuelas del país.

| Rincones de Lectura en la Escuela Primaria<br>De 1° a 6° grado | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | CICLO<br>86-87 | CICLO<br>87-88 | CICLO<br>88-89 | CICLO<br>89-90 | TOTAL |
| Maestros participantes | 1.500 | 32.000 | 40.588 | 36.000 | 110.088 |
| Escuelas* | 1.230 | 4.200 | 5.586 | **10.800 | 10.816 |
| Alumnos beneficiados | 52.500 | 1.120.000 | 1.420.580 | 1.260.000 | 3.853.000 |
| Números de libros | 180.000 | 554.000 | 1.284.400 | 720.000 | 2.738.400 |

* El programa ha ofrecido el 5% de los paquetes a escuelas privadas.
** Durante tres años hubo libros sólo para grupos de 3° a 6° grados.
En el ciclo 89-90 se atendieron esas escuelas con 1° y 2° grados.

Este año escolar 91-92, **Rincones de Lectura** estará en cerca de 40 mil escuelas rurales e indígenas, de 1 a 5 maestros que no comprarán los paquetes pero a cambio se han inscripto en el programa y han formado un Comité de Lectura con los niños del 6° grado, sus padres y maestros. Los paquetes llevan 160 materiales: 90 libros para niños, 34 libros de enlace (para que los niños y adultos lean en común), 24 libros para padres con temas de salud, productividad y literatura, 12 juegos matemáticos, materiales de prelectura y libros para los maestros multigrado.

Este año se cubrirán también 23 mil jardines de niños indígenas y rurales con 19 libros y materiales de juegos. En total se distribuirán cerca de 7 millones de libros.

473

# INSTRUCCIONES PARA NUESTROS AUTORES

**1.** Los trabajos deben tratar acerca de la **lectura** y **escritura** y **áreas conexas** dándose preferencia a investigaciones y exposiciones de practicas pedagógicas.

**2.** Los trabajos deben ser inéditos. El envío de un trabajo a LECTURA Y VIDA, **Revista Latinoamericana de Lectura**, supone la obligación del autor de no someterlo simultaneamente a la consideración de otras publicaciones.

**3.** Los trabajos, que no pueden tener una extensión superior a las 18 carillas tamaño carta (incluida la bibliografía) mecanografiadas a doble espacio, deben ser enviados a la redacción de la revista (**Casilla de Correo 124, Sucursal 13, 1413 Buenos Aires, Argentina**).

**4.** Deben ser remitidos **en original y dos copias** y estar acompañados de una nota con la dirección del autor/autores, número de teléfono, lugar de trabajo y breve reseña de su trayectoria profesional y científica.

**5.** Los responsables de la redacción de la revista se reservan el derecho de publicar o no los trabajos presentados y de determinar la oportunidad de hacerlo. Acusarán recibo de los originales, informarán a los autores la aceptación o rechazo en el momento en que se determine de acuerdo con las normas que rigen el proceso de revisión pero no mantendrán otro tipo de correspondencia ni devolverán los originales.

**6.** Los trabajos recibidos son revisados por dos miembros por lo menos del **Consejo Editorial Consultivo**. Aquellos autores que deseen permanecer en el anonimato para los informes de los consultores, deben enviar dos de las tres copias del trabajo encabezadas sólo por el título, con el nombre y los datos personales mecanografiados en hoja aparte.

**7.** Las **notas** y **llamadas** se numerarán por orden de aparición y se agruparán al final del texto.

**8.** Las **figuras** y **tablas** deben presentarse en original y numerarse correlativamente por orden de aparición en el texto. Las **ilustraciones** no deben incluirse en el cuerpo del texto, sino que irán en hoja aparte identificada con el nombre del autor en la parte superior derecha y la indicación del lugar donde deban incluirse.

**9.** Las **referencias bibliográficas** se ordenarán por orden alfabético, citando: autor, año (entre paréntesis), título del libro (subrayado), lugar de edición, editorial y año de la edición. Si se trata de artículo: autor, año, título, nombre de la publicación (subrayado), volumen y/o número de la revista (subrayado), y páginas. Cuando la obra citada es una traducción, deberá citarse en primer lugar el título original de la obra y entre paréntesis su versión en castellano o en el idioma en el que se esté citando.

**10.** Los **informes de investigación** deben respetar los apartados clásicos de Introducción, Método (sujetos, diseño, instrumentos y/o procedimientos), Resultados y Conclusiones.

**11.** La Dirección y la Redacción de la revista no se hacen responsables de las ideas y opiniones expresadas en los artículos.

**Aquellos trabajos que no cumplan con la totalidad de los requisitos enunciados no serán considerados, tampoco se enviará a los autores acuse de recibo ni se les devolverá los originales.**

# PROGRAMAS DE LA COMISIÓN NACIONAL DE LECTURA EN VENEZUELA

NORMA ODREMAN

*Coordinadora de Acciones Técnicas de la Secretaría-Ejecutiva de la Comisión Nacional de Lectura de Venezuela*

## I. Hacia la consolidación de una política nacional de lectura en Venezuela

### *Bases para su ejecución*

Todos los sectores de la sociedad moderna coinciden en reconocer la importancia de la lectura "como elemento estratégico de primera magnitud que establece límites a las posibilidades del desarrollo nacional y, que en caso extremo, si no se le presenta suficiente atención, puede considerarse como un problema geopolítico"(Rodríguez Trujillo, 1989).

Prestar atención al problema de la lectura significa, por un lado, definir una política coherente con la forma de pensar y de concebir la vida de los miembros representativos de la comunidad en la cual se pretende ejecutar la política y por otro lado, estructurar una fundamentación teórico-conceptual a partir de la cual se generan líneas de trabajo y acciones específicas.



481

En Venezuela, la situación educativa es difícil; particularmente, el último decenio ha sido un período de limitaciones económicas y de tensiones sociales. Esto ha repercutido en la educación, la cual se ha visto afectada entre otras razones por la corrupción partidista de los gremios docentes. La política partidista constituye en Venezuela el principal ingrediente de la desmoralización y la falta de motivación del docente en todos los niveles del sistema educativo. Otro problema que contribuye a la crisis educativa es la ausencia de una política de actualización para los docentes en servicio por parte del Ministerio de Educación.

Estos problemas inherentes a los maestros unidos a la problemática económica y social que vive el país afectan el desarrollo del proceso educativo y se evidencia una ausencia de estrategias que puedan, a corto plazo, constituir alternativas de solución.

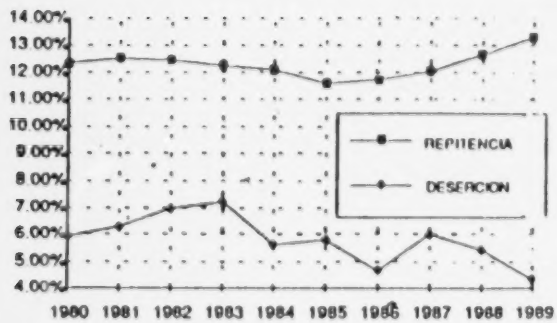
En la actualidad la escuela venezolana está siendo cuestionada, entre otras cosas, por su incapacidad para desarrollar en los niños actitudes favorables hacia la lectura y escritura necesarias para aprender, informarse y recrearse. El fracaso escolar registrado en la década de los ochenta revela esta situación. Específicamente, en 1989 se observa una tasa de deserción de aproximadamente el 8% y niveles de repitencia que oscilan entre el 12% y el 16% en la primera etapa de educación básica, según lo señalado en la Memoria y Cuenta del Ministerio de Educación (1981-90).

**Alumnos repitentes y desertores de educación básica (1° a 3er. grado) 1986-88**

| AÑOS ESCOLARES | GRADO | MATRICULA | DESERCIÓN | % | REPITENCIA | % | PROSECUCIÓN | % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1986-87 | Primero | 645.174 | 50.079 | 8 | 96.233 | 15 | 498.232 | 77 |
| | Segundo | 632.064 | 21.361 | 4 | 56.962 | 11 | 454.714 | 85 |
| | Tercero | 498.977 | 28.323 | 6 | 48.499 | 10 | 422.155 | 84 |
| 1987-88 | Primero | 643.095 | 47.643 | 7 | 101.878 | 16 | 493.557 | 77 |
| | Segundo | 555.194 | 21.257 | 4 | 62.505 | 11 | 471.418 | 85 |
| | Tercero | 502.240 | 23.170 | 5 | 50.706 | 10 | 428.365 | 85 |

Memoria y Cuenta del Ministerio de Educación 1986-88

**Tasa de Deserción y Repitencia**
**1° a 3°**
**1980-1989**




FUENTE: Min. Educación. Memoria y Cuenta 1981-1990



482

El problema toma dimensiones de crisis porque la educación es una fuerza vital que está presente en todos los aspectos de la vida. La educación nos forma como personas y como sociedades y determina, en gran medida, lo que aspiramos ser.

En este sentido todos coincidimos en que **el dominio y el valor de la lectura** constituye un requerimiento fundamental necesario para la consolidación del proceso educativo ya que la lectura representa un vehículo esencial que conduce a la información, al conocimiento, a la sabiduría y al disfrute (Ryan, 1990).

Hacer propias estas ideas flexibilizará la actuación del maestro con el alumno. Los procedimientos tradicionales para abordar la alfabetización, tales como la jerarquía de habilidades y destrezas o el enfoque global fraccionado, han negado la importancia de las experiencias significativas de lectura propiciadas por materiales de alta calidad. Esta subestimación a las experiencias previas del lector y a la interacción con los materiales impresos han condicionado la existencia de no lectores, o bien, de lectores limitados para convertir el mensaje impreso en acto de vida.

En este examen de la realidad educativa, las instituciones representativas del país también han considerado que el problema de la lectura tiene que ser abordado en consenso mediante la cooperación y el compromiso de todos, esencialmente de la familia y de las organizaciones que intervienen en la producción de materiales de lectura y en el acceso y distribución de dichos materiales. Otros acuerdos importantes en los que se están logrando avances significativos están relacionados con la naturaleza del acto de leer, los factores educativos que facilitan o dificultan este proceso, y la dirección que debe tomar la formación del docente, para ser un promotor de la lectura.

**En cuanto a la lectura, dos premisas importantes:**

- Conceptualizar la lectura como un proceso activo en el cual las experiencias previas del lector interactuan con el texto escrito para construir significado.
- Asumir que el aprendizaje de la lengua escrita depende en parte del contacto previo que el lector haya tenido con materiales escritos, y a la reacción que estos materiales generan sobre su personalidad. Leer despierta el deseo de leer. La meta es que nuestros niños aprendan a leer en un clima de respeto, y a estimular el deseo de leer a través del acceso a materiales de calidad.

Como dice Foucambert (1983): "La lectura sólo puede aprenderse por la inmersión en lo escrito, por el intercambio, la comunicación y la multiplicación de las relaciones entre la escritura social y el mundo real".

**Factores que facilitan el proceso:**

- Subsanar las diferencias que existen entre las actividades de lectura y escritura que se realizan en la escuela y las funciones de la lengua escrita.
- Garantizar el acceso gratuito de libros de recreación bellamente ilustrados de excelente calidad en las aulas 1°, 2° y 3er. grados.
- Incorporar activamente a la familia en el proceso de alfabetización de sus niños.

Como dice Staiger (1990): "La disposición de la familia hacia las ideas, los libros y la lectura da origen a valores muy importantes que pueden influir incluso en los niños más pequeños".

- Lograr acuerdos y coherencia en las acciones que desarrollan los distintos organismos que enfrentan el problema de la lectura en Venezuela.

Apoyar la producción de materiales de lectura para niños.

**Formación del docente:**

- Revisar el diseño, alcance y secuencia de los contenidos de los programas de formación docente en lo referente a la enseñanza de la lecto-escritura y a la promoción de la lectura.
- Lograr apoyo de las distintas universidades del país para enfrentar el proceso de actualización permanente de los docentes en las áreas prioritarias: Lengua y Matemática.
- Incentivar a los profesores y estudiantes de las diferentes universidades a desarrollar investigaciones dirigidas al aprendizaje de la lecto-escritura y a la promoción de la lectura.
- Establecer convenios con los Institutos de Educación Superior para apoyar la publicación de libros a bajo costo para docentes.

Si bien es cierto que en Venezuela desde la entrada de los niños al proceso de educación formal, hay una tendencia a la enseñanza de la lecto-escritura, también lo es el hecho de que la preocupación cesa cuando el alumno es capaz de decodificar símbolos escritos, independientemente de que pueda o no comprender el mensaje. Esta concepción de la lectura, en la mayoría de los casos, desencadena el abandono de la escuela por parte del alumno, porque en el peor de los casos el estudiante permanece dentro del sistema educativo cargándose de frustración y repitiendo año tras año el mismo grado hasta transformarse en un analfabeto funcional.

Esta limitación para ampliar la comprensión del mundo mediante la lectura genera altos niveles de fracaso en una población que ve disminuidas sus posibilidades de desarrollo personal y social, así como su ingreso exitoso al mercado de trabajo.

Esta realidad individual toma dimensiones alarmantes y ha venido incrementando el ocio y la delincuencia en miles de adolescentes, crisis en la situación sanitaria y altos índices de marginalidad.

Estamos convencidos de que la escuela sigue siendo la instancia alfabetizadora de mayor peso en el país; sin embargo, no se puede considerar el problema de la lectura como un problema del sistema educativo exclusivamente, es necesario visualizar la problemática desde la perspectiva del desarrollo económico, social y cultural del país. En materia de lectura somos responsables todas las organizaciones e instituciones representativas en la vida nacional.

Lo que sucede en nuestras escuelas, en los hogares y en el entorno social de cada niño con respecto al aprendizaje de la lectura, la escritura y el pensamiento lógico-matemático tiene repercusiones serias a lo largo y ancho del sistema social.

La realidad demuestra una falta de preocupación de las familias más deprimidas socialmente por el desarrollo de la lectura de sus hijos. La escuela, por su parte, ha relegado el aprendizaje de la lecto-escritura a un segundo plano y ha optado por impartir conocimientos teóricos repetitivos y memorísticos que no inducen al aprendizaje constructivo.

La gravedad que reviste esta situación ha llegado a convertirse en motivo de preocupación tanto para los organismos oficiales, como para las personas e instituciones ligadas al mundo de la educación y de las letras. Es por esta razón que a partir de 1984 comienzan a establecerse las bases legales que fundamentan la existencia de la Comisión Nacional de Lectura, cediéndole a ésta la responsabilidad de coordinar todas las acciones destinadas a efectuar la Política Nacional de Lectura.

## *Fundamentos legales de la Comisión de Lectura*

**Resolución 335/1984**
**Resuelve:**
El mejoramiento de la calidad de la educación, concediéndole prioridad a la lectura y a la escritura como el medio más accesible para informarse, obtener conocimientos y recrearse.

**Resolución 208/1986**
**Resuelve:**
Se establece una política de lectura basada en los siguientes lineamientos:
- Promover y ejecutar campañas de sensiblización para la lectura.
- Reforzar el papel de las instituciones educativas en el aprendizaje de la lectura.
- Estimular la producción de materiales impresos.

**Resolución 737/1989**
**Resuelve:**
Se crea la Comisión Nacional de Lectura la cual se encargará de coordinar las acciones destinadas a ejecutar la política nacional de lectura en Venezuela.

**Resolución 616/1991**
**Resuelve:**
Designar los integrantes de la Comisión.

**Resolución 616/1991**
**Resuelve:**
Se establece que una prioridad para el mejoramiento de la calidad de la educación es la adquisición del dominio de la lengua, enfatizando el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Por esta razón se advierte a los docentes que "el aprendizaje de la lectura es un proceso que se **consolida** durante los tres primeros grados de la educación básica.

**Resolución 617/1991**
**Resuelve**
Se establece que por cuanto es interés del estado ofrecer a la población una alternativa de educación integrada, dirigida a atender a los jóvenes, a maestros, padres y a la población en situación de pobreza a través del préstamo de libros recreativos e informativos fuera del recinto escolar se instrumenta el proyecto dominado **Plan Lector de Cajas viajeras.**

Con estas bases legales se pretende la realización de acciones que favorezcan la creación de un entorno inmediato positivo hacia la lectura, que permita a los venezolanos tomar conciencia de la importancia de la lectura como actividad que garantiza un mejoramiento de las condiciones de vida de la población.

Como dice Rodríguez Trujillo (1989): "La finalidad de la Comisión Nacional de Lectura, es formar una población lectora, es decir, inducir en los niños y adultos una motivación sostenida hacia los materiales de lectura, que lean con alto nivel de comprensión e incorporen materiales de lectura informativa y recreativa a su vida cotidiana".

Sin embargo, es importante que los padres y los maestros recuerden que el niño en el proceso de adquisición y desarrollo de la lecto-escritura aplica estrategias, formula hipótesis y se hace preguntas.

En este sentido GFEN, Groupe Francais d'Education Nouvelle (1982) refiere: "Este es el momento en que el niño conquista poco a poco una calidad de lector en un medio que le proporciona apetencia por la cosa escrita, y singularmente por el libro".

De este modo, un niño que ha crecido en un ambiente familiar y escolar donde se practica y valora la comunicación y la lectura, donde hay numerosos materiales para ello, a quien se le ha hablado y leído y cantado —es decir, se le ha introducido en el mundo de la palabra de manera gratificante— desarrollará una mejor preparación y predisposición para la lectura.

## *Principios que rigen la política de lectura en Venezuela*

### Democratización

A. Facilitar y estimular el acceso gratuito a los materiales de lectura a toda la población, a través de:
- Mecanismos de distribución,
- sistemas de bibliotecas públicas y escolares,
- presencia de libros y otros materiales de lectura en las aulas.

B. Prevención del fracaso escolar a través de actividades de actualización y capacitación de los docentes de preescolar y de la primera etapa de educación básica, con la finalidad de garantizar el derecho de todos a la educación, expresado en el artículo 78 de la Constitución de Venezuela.

Como expresa Ryan (1990), "el derecho de educación es decisivo para el disfrute y el ejercicio responsable de otros derechos; y, en sentido más amplio, no sólo tiene que ver con la educación sino también con el progreso, la justicia y la igualdad de oportunidades".

### Producción

A. El establecimiento de una relación directa entre la Comisión Nacional de Lectura con los demás organismos del Estado con la finalidad de dar a conocer la existencia de la política de lectura y buscar su cooperación.

B. La promoción y ejecución de campañas nacionales de sensibilización hacia la lectura a través de los medios de comunicación.

C. La divulgación entre editores de la conclusiones presentadas por organismos e instituciones en congresos o jornadas sobre la conducta lectora del venezolano, sus preferencias y los resultados de investigaciones en el área.

D. La creación de premios que estimulen a los autores venezolanos.

E. La toma de conciencia y el compromiso de los ejecutores de la política nacional de lectura para lograr consenso en las acciones que se emprendan.

F. Información a todos los sectores de la población sobre la existencia de servicios y recursos bibliotecarios y de los mecanismos a través de los cuales los usuarios pueden tener acceso a dichos materiales.

G. La divulgación de obras de escritores venezolanos para estimular la difusión del pensamiento y de la creación de los venezolanos más prominentes de todos los tiempos.

### Producción

A. Estimular la producción de materiales informativos de diversa índole para instruir a la población en todos sus niveles y proporcionarles oportunidades para practicar la lectura.

B. Publicar resultados de investigaciones en el área de lectura que sirvan de punto de partida a los cambios que se propongan en el abordaje de la lecto-escritura y la promoción de la lectura.

C. Contribuir a la edición de materiales de lectura para docentes y niños que favorezcan el desarrollo del proceso y estimulen el deseo de leer.

### Valoración

A. La creación de un entorno inmediato positivo hacia la lectura que permita desarrollar actitudes, valores y orientaciones hacia el comportamiento del lector.

B. La orientación y motivación a la familia para que puedan convertirse en los principales agentes de estimulación y formación de hábitos de lectura en niños y jóvenes.

C. El apoyo a los esfuerzos oficiales y privados destinados a la alfabetización de adultos en todo el territorio nacional.

D. La creación de una población lectora con motivación sostenida hacia los materiales de lectura con el fin de que tomen decisiones acertadas, científicas y renovadas, y que disfruten de la lectura.

Estos fundamentos teórico-conceptuales y legales orientan el curso que han de seguir las acciones que emprenda la Comisión Nacional de Lectura así como las estrategias dirigidas a resolver la problemática.

En términos de las **estrategias**, la Comisión se plantea:

A. Fortalecer los servicios de salas infantiles en las bibliotecas públicas, los servicios de bibliobús, bibliolancha y cajas viajeras del Plan Lector, reforzando las dotaciones existentes con abundantes libros para niños bellamente ilustrados, para brindar asistencia sostenida a los niños que cursan la primera etapa de educación básica por considerarse éste el grupo poblacional más vulnerable al fracaso escolar.

B. Identificar docentes con disposición al cambio que voluntariamente puedan transformarse en promotores de la lectura en sus aulas, sus escuelas y sus comunidades.

C. Fortalecer a la familia venezolana a través de campañas orientadas a incorporar a los padres en el proceso de alfabetización de sus niños. El comportamiento de los miembros de la familia supone para el niño un conjunto de actividades de lenguaje oral y escrito que constituyen la base de los conceptos y actitudes que forman a un lector entusiasta. En efecto "la disposición de la familia hacia las ideas, los libros y la lectura da origen a valores importantes que pueden influir incluso en los niños muy pequeños"(Staiger, 1990).

## II. Plan Lector de Cajas viajeras. Un proyecto para promocionar la lectura en las escuelas venezolanas

El niño de la primera etapa de educación básica constituye el grupo poblacional de atención prioritaria de la Comisión Nacional de Lectura, por considerarse el más vulnerable y dependiente. También porque son curiosos, activos y están llenos de esperanza, y su infancia debe ser una época de alegría y paz, juegos, aprendizaje y crecimiento.

La crisis que atraviesa el sistema educativo venezolano a la que hemos hecho referencia anteriormente afecta a un alto porcentaje de niños que cursan estudios en este nivel del sistema. Las estadísticas señaladas en la Memoria y Cuenta del Ministerio de Educación durante los últimos años reflejan que el número de niños matriculados cada año en los primeros tres grados, no coincide con aquellos que permanecen dentro del sistema educativo el tiempo necesario para culminar con éxito el nivel de educación mínimo establecido por el Estado venezolano.

Estos niveles significativos de frustración confirman la necesidad de dirigir especial atención a los niños de estos grados, como una acción preventiva orientada a garantizar que el alumno adquiera el adecuado dominio de la lengua escrita durante los tres primeros grados de su educación. Como dice GFEN (1982): "Este es el momento en que el niño conquista poco a poco una calidad de lectura en un medio que le proporciona apetencia por la cosa escrita, y singularmente por el libro".

En este sentido, la Comisión Nacional de Lectura ha venido generando actividades que contribuyen a la adquisición y desarrollo del proceso de lecto-escritura y a la promoción de la lectura, a través del acceso a los libros y a otros materiales de interés para niños en edad escolar. La finalidad de estas acciones es el fomento de la lectura dentro y fuera del aula, es decir, el establecimiento de los fundamentos para el desarrollo de actitudes hacia la lectura que duren toda la vida.

En el logro de este propósito, las actividades que se desarrollan en la escuela durante los tres primeros años y la actitud asumida por los docentes responsables de estos grados, son definitivos para incentivar o destruir el deseo de leer en forma voluntaria en los niños. La lectura voluntaria contiene el elemento del móvil personal, y, si éste es alimentado, entonces la disposición hacia la lectura podrá ser aprovechada a lo largo de todo el programa escolar, formando niños con las capacidades para abordar una vida de aprendizaje, y para participar activamente en el desarrollo nacional.

La lectura voluntaria está asociada con el placer y éste es un elemento de gran relevancia en el desarrollo del proceso de lectura y en el deseo de abordar diferentes tipos de libros, de allí la importancia de poner al alcance de los niños variedad y cantidad de libros, y proporcionarles asesoramiento para su selección.

Para ayudar a los niños en la elección de diferentes géneros, es necesario conocer acerca de los intereses y aficiones infantiles y disponer de una variedad de títulos apropiados a diferentes edades.

Una abundante bibliografía actualizada demuestra que las historias favoritas de los niños tienen relación con sus vivencias y fantasías, y que las situaciones presentadas en los libros pueden guardar relación con su propia experiencia; de esta manera, el libro puede transformarse en un aliado para ayudarle a resolver sus luchas interiores.

La ficción y otras formas narrativas, como las biografías, son géneros muy populares entre los niños y estimulan la lectura voluntaria. A partir de estas preferencias los maestros pueden sentar las bases para establecer el deseo de leer en forma espontánea.

Es indudable que el contexto escrito que rodea al niño es factor determinante para su formación como lector. En efecto, como dice Moss (1989): "Si los niños han tenido los libros que necesitan y gustan, la lectura fluye como el habla al hablar" (En Odreman, 1990, p. 1).

Desde esta perspectiva es importante proporcionar al niño materiales significativos que le permitan aprender a leer leyendo.

Para el logro de esta importante meta y en un intento por alfabetizar a nuestros niños más allá de un sentido funcional, la Comisión Nacional de Lectura está centrando sus esfuerzos en facilitar a los niños de todos los entornos sociales y étnicos una variedad de libros, historias y poemas para ser leídos y discutidos en el aula a través del **Plan Lector**. Esta programación es un servicio de **Cajas viajeras** para apoyar a los niños y docentes de la primera etapa de educación básica.

La implementación del programa ha implicado tres momentos:
1. **Selección**: Adquisición y distribución de los materiales.
2. **Actualización**: Encuentros y Talleres con docentes y bibiotecarios.

3. **Investigación**:
— Seguimiento del proceso de ejecución.
— Evaluación externa por parte de organizaciones o personas ajenas al proyecto.

---

## Administración del plan

**Materiales**
27 títulos de lectura para niños: cuentos, historias, poesías e información de carácter general.

**Procedimiento**
Cada mes el docente participante recibe de manos de un monitor bibliotecario una caja viajera que contiene 40 ejemplares de un mismo título. Desarrolla actividades con el libro durante ese tiempo, incluyendo el préstamo al hogar —recibe 9 títulos diferentes durante el año escolar—. (En cada entidad federal participan 72 docentes.)

**Relación**
Biblioteca (personal)
Escuelas (docentes-directivos)
Familia (niños-padres)
Comunidad (familiares-amigos)

---

**Materiales**
27 guías para el docente (una para cada título).

**Procedimiento**
En cada caja viajera se incorpora una guía para el docente. Las actividades innovadoras que proponen las guías del docente están orientadas a estimular la imaginación creadora, enriquecer el lenguaje infantil, reforzar la atención y la capacidad de escuchar, facilitar el interés por la lectura, posibilitar el diálogo entre generaciones y desarrollar aspectos de socialización tan importantes como el trabajo en grupos, el sentido crítico, la comunicación y el respeto mutuo.

**Relación**
Función social del lenguaje
Aprendizaje
Enseñanza
Juegos
Demostraciones

---

**Materiales**
Una matriz de correlación para cada grado de la primera etapa de educación básica.

**Procedimiento**
A la caja viajera se integra una matriz que establece las relaciones entre los objetivos del programa de estudio del grado respectivo y permite desarrollar la expresión oral, la lectura, la escritura, la expresión plástica, corporal y musical, dándole al programa de estudio una nueva dimensión.

**Relación**
Programa de estudio
Lectura recreativa
Experiencias de lenguaje
Otras actividades

---

## Los objetivos del Plan lector

**General**
Valorar la lectura como la herramienta más importante para la formación de hombres conocedores, participativos, críticos y creativos.

**Específicos**
— Desarrollar mayor nivel de comprensión lectora y escritura entre los niños y jóvenes.
— Mejorar el rendimiento escolar.
— Disminuir los índices de repitencia y deserción escolar causados por la lectura y escritura.
— Hacer partícipe a la familia y a la comunidad en el aprendizaje de sus hijos.

El **Plan Lector de Cajas viajeras** es el resultado de una programación concertada entre la Biblioteca Nacional, el Banco del Libro y la Comisión Nacional de Lectura, con la finalidad de proporcionar a los niños experiencias de lectura que les permitan aprender a leer leyendo libros de alto contenido literario con maravillosas ilustraciones. El proyecto inicial del Plan Lector cuenta con la participación de 2000 docentes, 60.000 niños y 40 monitores de bibliotecas públicas. Para el desarrollo de estas actividades las Comisiones Estatales han venido realizando acciones que trascienden los muros de las escuelas y hacen partícipe a los miembros de la comunidad de los mensajes y las fantasías que integran el plan.

Las bibliotecas públicas, las plazas y los parques constantemente son sitios de reunión para disfrutar de aventuras literarias maravillosas y de las divertidas actividades que sugieren la guía y el programa de estudio.

**Bibliografía Colección Básica del Plan Lector**


Barbot, Daniel (1990) **Rosaura en bicicleta**. Ilustraciones de Morella Fuenmayor. Caracas: Ediciones Ekaré-Banco del Libro.
Barbot, Daniel (1981) **Un diente se mueve**. Ilustraciones de Gian Calvi. Caracas: Ediciones Ekaré-Banco del Libro.
Bolliger, Max (1984) **La canción más bonita**. Ilustraciones de Jindra Capek. Madrid: Ediciones SM, 2da ed.
Capek, Jindra (1984) **Un niño ha nacido** (antigua leyenda de navidad). Ilustraciones de Jindra Capek. Traducción del alemán de Marinella Terzi. Madrid: Ediciones SM.
**El cocuyo y la mora** (1987) Cuento de la tribu pemón. Recopilado por Fray Cesáreo de Armellada. Adaptación de Kurusa y Verónica Uribe. Ilustraciones de Amelie Areco. Caracas: Ediciones Ekaré-Banco del Libro, 5ta. ed.
**Cuentos picarescos para niños de América Latina** (1983). Editado por María Candelaria Posada. Asesor de diseño: Gian Calvi. Caracas: Ediciones Ekaré-Banco del Libro (coedición latinoamericana).
Da Coll, Ivar (1989) **Torta de cumpleaños**. Ilustraciones de Ivar Da Coll. Bogotá: Carlos Valencia editores.
**Encuéntrame**. Fiestas populares de América Latina (1989). Caracas: Ediciones Ekaré-Banco del Libro (coedición latinoamericana).
Fox, Mem (1988) **Guillermo Jorge Manuel José**. Ilustraciones de Julie Vivas. Traducción de Gabriela Uribe. Caracas: Ediciones Ekaré-Banco del Libro.
Franca, Mary y Franca, Eliardo (1981) **Rabo de gato**. Traducción de Verónica Uribe. Caracas: Ediciones Ekaré-Banco del Libro.
Fucheshuber, Annegert. **Toribio y su sombrero mágico**. Traducción de Herminia Daber. Barcelona: Editorial Juventud.
Lobel, Arnold (1985) **Dias con Sapo y Sepo**. Traducción de Pablo Lizcano. Madrid: Ediciones Alfaguara.
Lopes de Almeida, Fernanda (1988) **La margarita friolenta**. Ilustraciones de Laura Liberatore. Traducción de Verónica Uribe. Caracas: Ekaré-Banco del Libro.
Machado, Ana María (1985) **El perro del cerro y la rana de la sabana**. Versión en español de Clarisa de la Rosa. Ilustraciones de Peli coloreadas por Irene Savino. Caracas: Ediciones Ekaré-Banco del Libro.
Oram, Hiawyn (1989) **Fernando furioso**. Ilustraciones de Satoshi Kitamura. Adaptación de Verónica Uribe. Caracas: Ediciones Ekaré-Banco del Libro.
Paz Ipuana, Ramón (1983) **El burrito y la tuna** (cuento guajiro). Adaptación de Kurusa. Ilustraciones de Amelie Areco. Caracas: Ediciones Ekaré-Banco del Libro.
Paz Ipuana, Ramón (1983) **El conejo y el mapurite** (cuento guajiro). Recopilado por Ramón Paz Ipuana. Adaptación de Verónica Uribe. Ilustraciones de Vicky Sempere. Caracas: Ediciones Ekaré-Banco del Libro, 2da ed.
Kurusa (1990) **La calle es libre**. Imágenes de Mónika Doppert. Caracas: Ediciones Ekaré-Banco del Libro, 3ra. ed.
**El rabipelado burlado** (1978) Cuento de la tribu pemón. Recopilado por Fray Cesáreo de Armellada. Adaptación de Kurusa y Verónica Uribe. Ilustraciones de Vicky Sempere. Caracas: Ediciones Ekaré-Banco del Libro.
Rivero Oramas, Rafael (1989) **La piedra del zamuro: un cuento del Tio Nicolás**. Ilustraciones de Susana López. Caracas: Ekaré-Banco del Libro.
Rivero Oramas, Rafael (1989) **Tio Caricari: un cuento del Tio Nicolás**. Ilustraciones de Susana López. Edición a cargo de Verónica Uribe. Caracas: Ediciones Ekaré-Banco del Libro.
Rondón, Javier (1988) **El sapo distraido**. Diseño e ilustraciones de Marcela Cabrera. Caracas: Ediciones Ekaré-Banco del Libro.
Sempere, Vicky (1990) **1, 2, 3 un cuento para contar**. Texto e ilustraciones de Vicky Sempere. Edición a cargo de Verónica Uribe, dirección de arte Irene Sabino. Caracas: Ediciones Ekaré-Banco del Libro.
Stinson, Kathy (1985) **El rojo es el mejor**. Texto de Kathy Stinson. Ilustraciones de Robin Baird Lewis. Traducción de Kiki y Clarista de la Rosa. Caracas: Ediciones Ekaré-Banco del Libro.
**El tigre y el rayo** (1985) Cuento de la tribu pemón. Recopilado por Fray Cesáreo de Armellada. Adaptación de Kurusa y Verónica Uribe. Ilustraciones de Aracelis Ocante. Caracas: Ediciones Ekaré-Banco del Libro, 3ra. ed.
Uribe, María de la Luz (1987) **Doña piñones**. Edición a cargo de Verónica Uribe. Dirección de arte de Mónika Doppert. Ilustraciones de Fernado Krahn. Caracas: Ediciones Ekaré-Banco del Libro, 2da. ed.
Zendrera, Concha (1984) **Yaci y su muñeca** (cuento popular de Brasil). Adaptación de Concha Zendrera. Ilustraciones de Gloria Carasusan Sallvé. Barcelona: Editorial Juventud, 3ra ed.


## III. Proyecto de actualización a través de encuentros y talleres. Dirigido a docentes de la primera etapa de Educación Básica

Los resultados de las evaluaciones de rendimiento escolar de los estudiantes del nivel de educación básica y los índices de repitencia y deserción escolar señalados en la Memoria y Cuenta del Ministerio de Educación revelan la presencia de graves conflictos en nuestras escuelas en lo referente al abordaje de la lecto-escritura y el pensamiento lógico-matemático en los distintos grados del nivel. Esta problemática crea la urgente necesidad de brindar asistencia técnica y apoyo a los docentes que laboran en las diferentes etapas del nivel a fin de que estimulen y promuevan actividades de lectura en sus aulas y en su comunidad.

Las visitas de seguimiento realizadas en las escuelas por miembros del equipo de facilitadores de la Comisión Nacional de Lectura demostraron que en la mayoría de nuestras escuelas la lectura se realiza como una actividad rutinaria, centrada en un libro único y con propósito de aprendizaje.

También se evidenció en nuestro medio que la enseñanza de la lectura se basa fundamentalmente en el desarrollo de habilidades y destrezas de decodificación que se realizan exclusivamente en el aula de clases, en forma oral y en presencia del maestro.

Esta forma de abordar el proceso le resta valor social a la lectura y genera confusión entre los niños que están consolidando su proceso de lecto-escritura.

Los niños que aprenden a leer sólo en libros de texto, diseñados para decodificación de patrones silábicos confrontan graves problemas para la comprensión de los mensajes complejos y no desarrollan interés por la lectura; porque la mayo-

ría de estas lecturas son jergas sin significado para el niño, que no responden a su conocimiento del mundo ni a sus intereses.

En este sentido es importante que el docente internalice el rol que le corresponde desempeñar como facilitador en la adquisición y promoción de la lectura; tanto en la selección de materiales y medios como en la planificación de actividades que favorezcan el desarrollo del proceso de aprendizaje.

Es necesario que comprenda que el aprendizaje de la lectura es un continuo en la vida del niño. El sujeto que lee no se limita a traducir símbolos escritos o a asociar imágenes y palabras, sino que establece una verdadera interacción con el texto leído. Como señala Tarajano (1986): "El niño que aprende es un sujeto activo que constantemente hace preguntas, explora, ensaya, construye hipótesis; es decir, piensa para poder comprender todo lo que le rodea".

Pero, la modalidad y condiciones en las cuales el sujeto se apropia de la lectura y la escritura son determinantes para la estimulación de una conducta lectora.

El niño para quien el aprendizaje de la lectura ha sido un proceso largo, penoso, castigado, lleno de dificultades y de una sucesión en la aplicación de métodos y procedimientos para la enseñanza de la lectura no sentirá placer ni espontaneidad en la lectura, porque el gusto por la lectura no se adquiere leyendo bajo los efectos de la necesidad o de la obligación. La lectura sólo es fuente de alegría cuando es fuente de descubrimientos espontáneos (GFEN, 1982).

Desde esta perspectiva, el docente de la primera etapa de educación básica y la familia constituyen el pilar fundamental para la estimulación y el desarrollo de una conducta lectora en los niños.

Para garantizar el desarrollo de actividades innovadoras en el aula de los niños de los primeros tres grados, la Comisión Nacional de Lectura ha venido desarrollando un conjunto de actividades de actualización docente considerando tres premisas importantes: atender a maestros, que en forma voluntaria, quieren revisar su práctica pedagógica, asumir una postura teórica fundamentada en la construcción del aprendizaje y apoyar la presencia de libros y otros materiales impresos de calidad en las aulas

## Secuencia de actividades de actualización docente

### Actividad 1

Encuentros de docentes con la lectura en cada entidad federal con la participación de docentes voluntarios (100 por entidad federal)

**Propósito**
Reflexionar sobre:
- Cómo se "aprende" a leer.
- Cómo se "enseña" a leer.
- Qué es el programa de estudio.
- Qué recursos bibliográficos se utilizan en las aulas.
- Qué son las bibliotecas.

**Conclusiones**
- Muchos niños no aprenden a leer.
- La mayoría de los docentes parten de la enseñanza de la sílaba.
- Un gran número de niños llega a primer grado iniciado en la lectura.
- Los docentes no entienden ni manejan el programa de estudio.
- No hay relación entre la biblioteca y el aprendizaje.

---

### Actividad 2

Talleres regionales (263 docentes): "Estrategias innovadoras en el aprendizaje de la lecto-escritura en la primera etapa de la educación básica".

Los docentes participantes al taller fueron seleccionados en los encuentros por:

A. Su deseo de innovar su práctica habitual.
B. Demostrar estar haciendo actividades diferentes.
C. Manifestar deseos de trasmitir a otros sus conocimientos.

**Propósito**
- Reconocer la función de la lectura y de la escritura.
- Identificar momentos del proceso a partir de la escritura.
- Reconocer la utilidad del programa de estudio.
- Integrarse a un grupo de personas que luchan por llevar a otros maestros y padres el mensaje de la importancia de la lectura para la vida.

**Conclusiones**
- La lectura puede ser una experiencia hermosa realizada en un ambiente de respeto con presencia de materiales significativos para el niño.
- Los niños progresan en el proceso de escritura utilizando una variedad de elementos y atribuyéndole significado a sus representaciones.
- El programa de estudio de la asignatura Castellano y Literatura y el Manual del Docente son dos fuentes de información y sugerencia útiles a los maestros.



489

**Actividad 3**
Seguimiento a las aulas de los docentes participantes al Taller regional (263 docentes).

**Propósito**
— Observar las actividades de lectura y escritura que realizan los docentes después de haber participado en el taller y el rendimiento de los niños que participan en la experiencia.

**Conclusiones**
— Algunos docentes demuestran cambios significativos en su trabajo pedagógico.
— Otros no han realizado cambios al nivel de la práctica del aula y reportaron necesitar un poco más de tiempo para llevar a la práctica las proposiciones del encuentro y el taller.

**Actividad 4**
Talleres estaduales dirigidos a todos los maestros participantes de los encuentros de docentes con la lectura (90 por estado).

**Propósitos**
— Extender la experiencia del taller regional a todos los docentes que voluntariamente acudieron a reflexionar sobre su práctica en el aula.

**Conclusiones**
Los docentes necesitan profundizar más en el proceso de adquisición de la lengua escrita.
— Es necesario que los directores de los planteles y los supervisores se actualicen en este aspecto.

## Referencias bibliográficas


Arellano Osuna, Adelina y otros (1989) **El lenguaje integral y la lecto-escritura en la Escuela Básica**. Mérida: C.P.U.L.A.M.

Donovan, John (1985) "Tenemos que trabajar todos juntos". Promoción de la lectura infantil en los Estados Unidos. **El libro español**, **319-320**, enero-febrero.

Dubois, María Eugenia (1990) **El proceso de lectura: de la teoría a la práctica**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana (1979) **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI.

Ferreiro, Emilia y Gómez Palacio, Margarita (1982) **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México: Siglo XXI.

Foucambert, Jean (1983) "La lectura: un punto comunitario" **Les cahiers de l'animation II**, 40.

Foucambert, Jean (1976) **La maniere d'etre lecteur**. Paris: O.C.D.L. Sermap.

GFEN. Groupe Francais d'Education Nouvelle (1982) **El poder de leer. Técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura**. Barcelona: Gedisa.

Lerner, Delia; Palacios, Alicia y Muñoz, Magaly (1989) **Comprensión de la lectura y expresión escrita en niños alfabetizados**. Experiencia Pedagógica. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Lerner, Delia (1985) La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: un enfoque psicogenético. **Lectura y Vida**, Año 6, **2**, 10-13.

Ministerio de Educación (1989) Memoria y Cuenta. Caracas.

Odremán, Norma (1990) "Un Plan Lector para aprender a leer leyendo libros maravillosos" (mimeografiado). Caracas: Comisión Nacional de Lectura.

Pacheco, Margarita (1991) **Metodología de la enseñanza del aprendizaje (una experiencia de lectura activa)**. Caracas: Laboratorio educativo.

Porras, Germán (1984) Campañas de promoción de la lectura infantil y juvenil en la escuela. **El libro español**, **309**, marzo.

Rodríguez Trujillo, Nelson (1989) Lineamientos para un Plan de Acción de la Comisión Nacional de Lectura (mimeografiado). Caracas.

Rodríguez Trujillo, Nelson y Falcón de Rodríguez, Aevys. (1985) **Promoción de la lectura en la escuela**. Proyecto multinacional de materiales para el aprendizaje en la Educación Básica. Venezuela: O.E.A.

Ryan, John (1990) Mantener una promesa. 1990 Año Internacional de la alfabetización. **El Correo de la Unesco**, julio.

Serrano de Moreno, María Stella (1990) **El proceso de enseñanza-aprendizaje**. Venezuela, Mérida: Universidad de los Andes, Consejo de Estudio de Postgrado, Consejo editorial.

Smith, Frank (1990) **Para darle sentido a la lectura**. España: Aprendizaje Visor, Visor distribuciones.

Smith, Frank (1982) **Writing and the writer**. Library of Congress Cataloging in publications Data.

Staiger, Ralph C. (1990) La lectura es un placer para toda la vida en el que se puede iniciar al niño desde la cuna. **El Correo de la UNESCO**, julio, 37-40.

Tellería de Jáuregui, Begoña (1989) El proceso de lecto-escritura: su adquisición y desarrollo. **Memorias de las II Jornadas de Lecto-escritura**. Asociación de Lectura de los Andes, pp. 41-45.

Tarajano, María Teresa (1986) El rol del maestro como facilitador del aprendizaje (mimeografiado). Caracas: Dirección de Educación Especial.

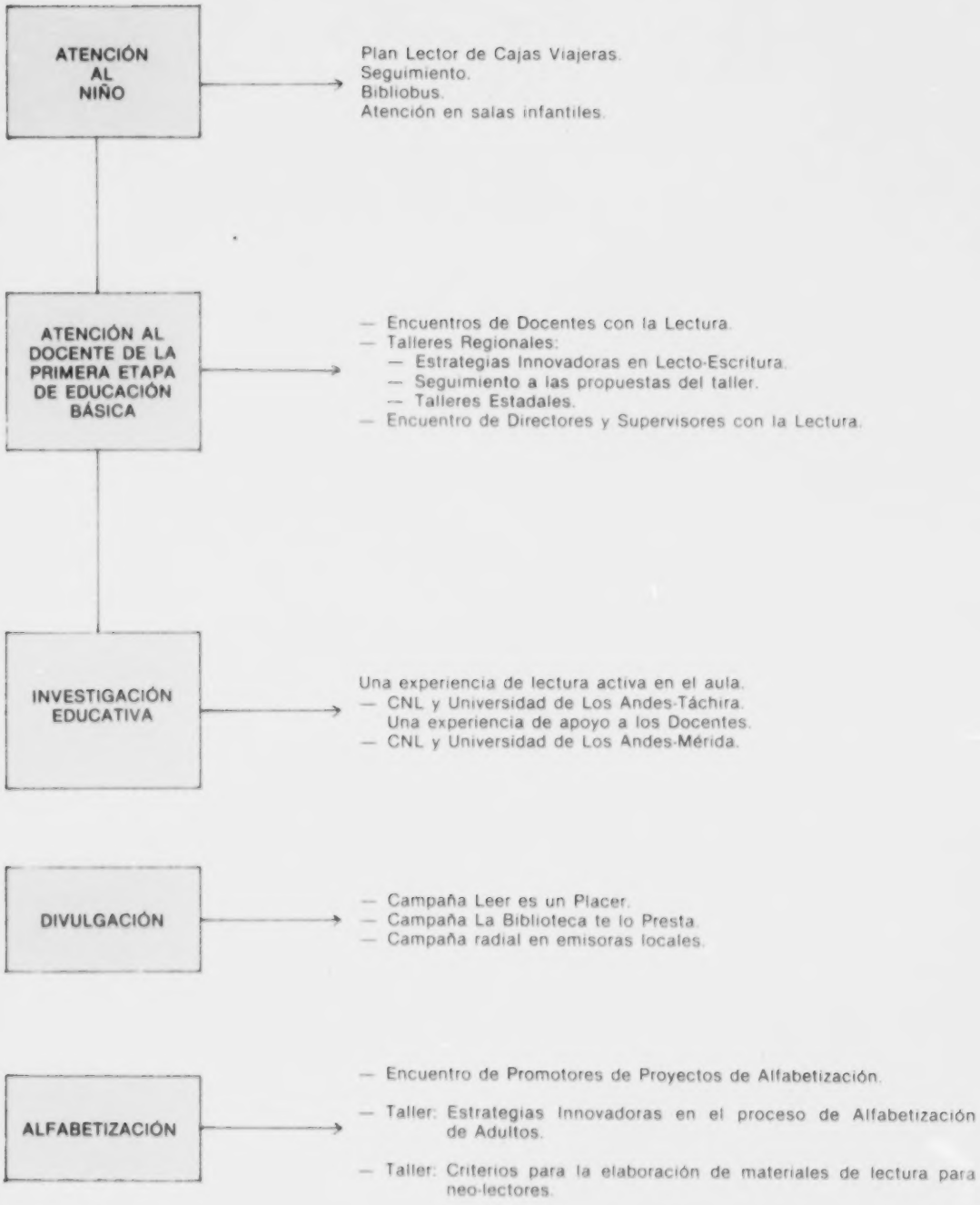
Un Plan Nacional de Lectura (1988) 1. Lectura, persona y sociedad. Lima: Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo, Ministerio de Educación.





BEST COPY AVAILABLE

## Proyectos en desarrollo en la Comisión Nacional de Lectura






492

## ASOCIACION INTERNACIONAL DE LECTURA

**Organismo Consultor de Unesco**

**Presidenta**

Marie M. Clay
Institute of Education
University of London
London, England

**Presidenta electa**

Doris D. Roettger
Heartland Area Education Agency
Johnston, Iowa

**Vicepresidenta**

Susan Mandel Glazer
Rider College
Lawrenceville, New Jersey

**Director Ejecutivo**

Alan E. Farstrup

**Consejo Directivo**

**Joan F. Curry**, San Diego State University
San Diego, California

**John J. Pikulski**, University of Delaware
Newark, Delaware

**Kathryn Ann Ransom**, Springfield Public
Schools, Springfield, Illinois

**Daniel R. Hittleman**, Queens College, CUNY
Flushing, New York

**Donna M. Ogle**, National College of Education
Evanston, Illinois

**Pehr-Olof Rönnholm**, Cynaeus School
Turku, Finland

**Mabel T. Edmonds**, St Louis Public Schools
St. Louis, Missouri

**Linda B. Gambrell**, University of Maryland
College Park, Maryland

**Jerry L. Johns**, Northern Illinois University
DeKalb, Illinois




432

# PALABRAS, PALABRAS, PALABRAS: ALGUNAS CONSIDERACIONES ACERCA DEL TRATAMIENTO DEL VOCABULARIO EN LA ENSEÑANZA BÁSICA

CECILIA BEUCHAT

*Profesora de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.*

Numerosas son las investigaciones que han demostrado la importancia que reviste el conocimiento de un vocabulario amplio en el desarrollo lingüístico de una persona, especialmente con relación a su rendimiento lector. En las últimas décadas diversos trabajos han comprobado, una y otra vez, que el conocimiento de las palabras constituye un factor crítico (Johnson y Pearson, 1984; Nagy y Herman, 1987).

Los resultados obtenidos reafirman el hecho de que en la enseñanza básica, cualquier programa que tenga como finalidad el desarrollo de la lectura, deberá considerar el aspecto vocabulario en forma seria y eficaz, con el fin de que los niños conozcan el significado de muchas palabras, las utilicen en su expresión oral y escrita, y las reconozcan al leer y escuchar.



495

Son muchas las actividades que se pueden realizar para lograr este fin, y no siempre deben estar ligadas al acto de leer. Como se ha podido comprobar, p.e., a través de la audición de cuentos leídos por un adulto, se enriquece la adquisición de vocabulario en forma significativa (Elley, 1989).

En el presente artículo se pretende hacer una revisión de algunos aspectos teóricos, y entregar algunas sugerencias metodológicas relacionados con el tratamiento del vocabulario.

## Algunos planteamientos teóricos básicos

Resulta interesante verificar como en la bibliografía especializada existen diferentes posiciones frente al tratamiento del vocabulario en el ámbito escolar.

Mientras algunos estudios, p.e. los realizados por Beck, Mc Keown y Omanson (1987), postulan que la instrucción del vocabulario debería hacerse en forma directa, sistemática e intensiva, otros autores, entre ellos Nagy y Anderson (1984), se cuestionan la utilidad que puede tener esa instrucción directa.

Marzano (1988) cita las investigaciones de Beck, Mc Keown y colegas, quienes demuestran que la instrucción directa aumenta significativamente la comprensión de la lectura y señalan que la instrucción debe ser intensiva, en que se contemple una gama variada de actividades y la exposición frecuente al término, el establecimiento de asociaciones, identificación de la palabra nueva con experiencias propias, la relación con otras palabras, entre otras (p. 9).

Por otra parte, Nagy y Herman (1987) indican que los niños pueden aprender numerosas palabras nuevas a partir de los textos que leen, y que ese número de palabras adquiridas es mayor que el número de palabras aprendidas a través de la instrucción directa.

Bastante ilustrativos pueden resultar los cálculos hechos por estos dos investigadores. Según ellos, los alumnos aprenden una palabra por cada 20 palabras nuevas que encuentran en sus lecturas. Si cada niño leyera al día 25 minutos, con un rango de 200 palabras por minuto, durante 200 días al año, leería 1.000.000 de palabras. Así se encontraría con un número de entre 14 y 30 mil palabras no familiares, de las cuales aprendería entre 550 y 1500.

Nagy y Herman concluyen, entonces, que el tiempo invertido, p.e., en un buen programa de lectura silenciosa sostenida, puede ser más útil que la inversión de ese tiempo ocupado en hacer una instrucción directa del vocabulario.

Las dos posiciones diferentes pueden desconcertarnos como educadores, sin embargo, tal como lo indican Marzano y Marzano (1988) en su libro **A cluster approach to elementary vocabulary instruction** (Una aproximación a la instrucción del vocabulario), existe un punto medio en que es posible situarse. Las dos posiciones, según estos autores, no son excluyentes ni se contraponen, y recomiendan un amplio programa de lectura como vehículo principal para aprender vocabulario, sin dejar de lado una instrucción directa para un número de palabras seleccionadas.

Los principios entregados por Marzano y Marzano, pueden orientar el quehacer pedagógico:

- Un amplio programa de lectura y actividades lingüísticas enriquecedoras deben ser los medios fundamentales para el aprendizaje del vocabulario. Si contemplamos el gran número de palabras que encuentran los alumnos en el lenguaje oral y escrito, se podrá apreciar la importancia que reviste el que éstos sean estimulados profusamente.
- Es necesario enfocar la instrucción directa del vocabulario hacia palabras de un contenido o tema específico, o pertenecientes a un conocimiento general básico.
- La instrucción directa del vocabulario debe contemplar una amplia y variada gama de formas que vayan de actividades muy simples hasta otras más complejas.
- La instrucción directa del vocabulario debe entregarle al alumno formas que luego puede ocupar para comprender otras palabras que no van a ser tratadas sistemáticamente (p. 11-12).

Por otra parte, Nagy, en un estudio realizado en 1988, propone también principios que han de considerarse si se hace un tratamiento sistemático del vocabulario: integración, repetición y uso significativo.

El primer aspecto se refiere a la integración de las palabras estudiadas con otros conocimientos, tomando como base el hecho de que el conocimiento es algo estructurado y no consiste en una lista de hechos independientes, sino en el establecimiento de relaciones. Entendemos toda información relacionándola con algo que ya sabemos.

En cuanto a lo segundo, Nagy afirma que el hecho de identificar o dar la definición correcta de una palabra, no nos garantiza que se recordará, rápidamente y sin esfuerzo, su significado al leer. El tratamiento del vocabulario debe asegurar no solamente que los lectores saben el significado de la palabra, sino que adquieran práctica suficiente que les permita hacer asequible su significado mientras leen. El encuentro frecuente con la palabra es necesario para que la instrucción sea eficaz. Este aspecto también ha sido señalado por Stahl y Fairbanks (1986) y Mc Keown et al. (1985).

Ammon (1975) le da una mínima importancia a las definiciones en la enseñanza del vocabulario, e insiste en que el vocabulario se aprende usándolo, y habla de un "bombardeo oral, a la palabra". Este planteamiento es compartido por otros autores como Drum y Konopak (1987), y Sternberg (1987).

Finalmente, en relación con el tercer principio señalado, Nagy parte de la base de que mientras más profundamente se procesa una información mejor se recuerda. En otras palabras, "una instrucción del vocabulario que haga pensar a los

alumnos acerca del significado de la palabra y requiera de un proceso significativo, tendrá mayor efectividad" (p. 24).

## El problema de la selección de palabras

Es este un aspecto bastante discutido entre los profesores que realizan un trabajo sistemático en torno al vocabulario. ¿Es necesario tratar todos los términos? ¿Cuántas palabras hay que considerar cada vez? ¿Qué criterios se deben tomar en cuenta para seleccionar? Son éstas algunas incógnitas que se plantean.

Un principio básico que debe estar siempre presente frente a estas preguntas, es el hecho de que no se requiere saber cada palabra de un texto para ser comprendido, por lo tanto, no es necesario que el maestro considere una instrucción intensiva para todos los términos de una lectura.

Según Nagy (1988) los alumnos pueden tolerar textos en que el 15% de las palabras no son plenamente conocidas:

"Los niños no tienen que saber todas las palabras de un texto para leerlo con un nivel alto de comprensión. El profesor no tiene para qué tratar cada palabra poco familiar de un texto" (p. 29).

Cuando hablamos de la selección del vocabulario, estamos frente a un tema en que prima la calidad por sobre la cantidad. De más ha sido comprobado el que aprender listas extensas de palabras no produce ni un aprendizaje motivador ni duradero. Algunos de los criterios que se pueden adoptar para una selección son los siguientes:

— Elegir palabras que efectivamente dificulten la comprensión. P.e., existen textos en que aparece un término, muy especializado cuyo significado incide en forma directa en su captación y que por su grado de especificidad debe ser incluso aclarado antes de leerlo. También es el caso de términos que juegan un papel importante en la lectura y en que el contexto no permite una adivinación aclaradora.

— Elegir palabras que realmente signifiquen un aporte efectivo al vocabulario de uso del niño.

— Elegir palabras que permitan enriquecer el léxico, pues a partir de ellas es posible aprender otras (sinónimos, antónimos, derivados, homónimos, etc.)

A modo de ejemplo, se presenta la selección de palabras hecha a partir del siguiente texto:

**El oso hormiguero y el ratón**

Cierto día paseaba por el bosque un ratón, iba contento y tranquilo. De pronto, se topó con un oso hormiguero que se reía descaradamente de él.

—¿Por qué te ríes de mí? -preguntó el ratón muy molesto.

—Pero, ¿tú te has mirado alguna vez al espejo? ¿Cómo puedes ir por ahí tan pequeño e insignificante? Alguien puede pisarte. ¡Ja, ja, ja!

El ratón se alejó muy humillado. Pocos días más tarde, oyó grandes gritos. Era el oso hormiguero el que chillaba, pues era perseguido por un elefante colérico, mientras paseaba por el bosque. El ratón se acordó entonces de que los animales de su raza causaban gran pavor a los elefantes. Sin dudarlo, salió al paso del elefante y se puso delante, con gesto audaz.

—¿Te atreves con los animalitos indefensos, eh? ¿Por qué no te metes conmigo, señor elefante? —gritó el ratón seguro de sí mismo.

El elefante aterrorizado, hundió sus patas delanteras en el suelo y, frenando en seco, dio la media vuelta y se alejó a toda prisa. No podía soportar la presencia del ratón.

El oso hormiguero, ya libre de la persecución del elefante, se sentía avergonzado. Había menospreciado al ratón. Nunca volvería a hacerlo. Ahora tenía que excusarse.

—Acepta mis disculpas, buen ratón. Soy un engreído y un pedante —dijo el oso.

—Olvídalo, amigo. Veo que comprendes que todos los animales del bosque merecemos el mismo respeto —repuso el ratón. Y desde aquel día fueron muy amigos.

Las palabras que se sugiere seleccionar son:

descaradamente · insignificante · humillante · pavor · audaz · persecución · engreído.

Si se observa la lista, se verá que está compuesta por siete palabras; sin embargo, al trabajar éstas, van a surgir otros términos:

— **descaradamente**: al tratar esta palabra se llegará a **descaro**: atrevimiento, insolencia. Por lo tanto, saldrán dos términos sinónimos: **atrevidamente**, **insolentemente**. Con el fin de evitar el excesivo uso de adverbios terminados en "mente" se podrá decir que el elefante se rió "en forma **insolente** o **atrevida**.

— **insignificante**: quizás sea ésta la palabra con más posibilidades de enriquecer el léxico, puesto que al descomponerla, se puede aclarar el significado del prefijo "in", y por ende, ejemplificar con otros términos que también lo incluyen, como: "increíble", "incómodo", "indefenso" (que aparece también en la lectura);

— **humillado**: es una palabra que incide en la comprensión, pues no se puede inferir su significado a partir del contexto. Si un niño no conoce este término, podría concluir otros efectos de cómo era el estado en que se alejó el ratón.

Para explicar este término, es necesario ir al verbo **humillar** y aclarar bien su significado: achicar, insultar. Sólo así se tendrá bien claro cómo se sintió el ratón;

— **pavor**: si la acepción de esta palabra es desconocida por los niños, puede ser inferida a partir del contexto, puesto que más adelante se relata que el elefante reaccionó aterrorizado ante la presencia del pequeño roedor. La búsqueda de sinónimos como "miedo", "terror", "horror", aclararán el término; pero también pueden dar pie a otro enriquecimiento lexicológico y es el que surge a partir de la derivación: "pavoroso", además del juego pávido/impávido.

— **audaz**: es un término que los niños, por influencia de la propaganda no desconocen; sin embargo, por su riqueza de sinónimos puede incluirse también: **valiente**, **arriesgado**.

— **persecución**: si bien el significado es fácilmente desprendible de la situación que se da en el relato, se ha considerado esta palabra por la importancia que tiene desde el punto de vista ortográfico (termina en "ción", una de las desinencias más difíciles del castellano) y por aspectos relacionados con la conjugación del verbo.

— **perseguir**: relacionada con el término anterior. Es importante recordar aquí el principio de que toda ocasión para trabajar otros aspectos del lenguaje, debe ser aprovechada, aunque sólo sea en forma incidental.

— **engreído**: probablemente los niños van a asociar de inmediato el término "creído" que forma parte de su vocabulario de uso. Será entonces valioso el que aprendan un término más.

## Formas para el tratamiento sistemático del vocabulario

Se sugiere que cualquier estrategia que tenga como objetivo el aprendizaje del vocabulario, contemple diversas y variadas formas para tratar las palabras elegidas, pues no basta asociar la palabra con su definición. La instrucción debe proveer numerosas formas de procesar el término.

Dicen Johnson y Pearson (1984) "aprender una palabra no es solamente un asunto de nombrar la palabra, reconocerla y pronunciarla. Es una tarea que contempla también la identificación de su significado." Creemos que una experiencia lingüística total debe rodear cualquier lección en que se pretenda desarrollar vocabulario. Es conveniente que los alumnos escuchen las nuevas palabras en contextos significativos, las discutan, de manera que las usen para expresarse oralmente, y luego las lean y escriban de nuevo en contextos significativos" (p. 19).

Las estrategias que conceden atención a los cuatro procesos lingüísticos, ayudarán a comprender y retener el nuevo vocabulario.

Beck y otros (1987), emplean el término "manipular" la palabra, lo cual se traduce en actividades que deben incluir discusión y fundamentación de las relaciones que se pueden establecer con diferentes términos, las asociaciones, las relaciones con experiencias familiares y otras. Es necesario que los alumnos tengan la oportunidad de explicar sus ideas, fundamentando sus respuestas.

También se sugiere un encuentro frecuente con el término en el que los alumnos pueden repetir su aplicación en contextos nuevos, ya sea en forma oral o escrita, y tengan además la oportunidad de reconocerla en contextos distintos.

Los mismos autores anteriores, distinguen dos formas de enfrentar a los niños a una palabra: una exposición débil, en que el profesor señala el significado, o una exposición rica, en que se realiza un trabajo más intensivo y amplio, y en que el niño es el principal descubridor.

Mientras Pearson estima que los niños deben conocer la palabra en un sentido profundo y no superficial, Beck habla de "apoderarse de la palabra".

Para lograr esto, hay diversos caminos, algunos de los cuales serán expuestos a continuación.

### *Papel del contexto*

El rol que reviste el contexto para captar el significado de un término ha sido establecido por diversos autores (Durkin, 1987-9, Nagy, Herman y Anderson, 1985; Anderson y Herman, 1987). Constituye un punto de referencia importante, especialmente si pensamos en el carácter multisémico de nuestro idioma. Las claves que ofrece el contexto son muy poderosas y útiles en los procesos de identificación, y las actividades de adivinación, y escudriñamiento del término, a partir de él, son útiles como formas iniciales en el tratamiento de la palabra (Gipe, 1980).

Sin embargo, como muy bien lo ha señalado Nagy (1988), si bien es cierto que es una vía de tratamiento eficaz, es incompleta y debe ser complementada con otras estrategias.

## *Uso del diccionario y definiciones*

Es ésta, quizás, la forma de trabajo con que más se asocia el tratamiento del vocabulario en el sistema educacional.

Cabe recordar aquí que el desarrollo semántico es un proceso lento y las palabras no tienen significado independiente de la situación en que son utilizadas hasta después de los diez años. De hecho, los niños no están capacitados para dar definiciones tipo diccionario hasta los doce años. Antes de esa edad, sólo entienden las palabras en situaciones contextuales.

Wood (1976), destaca la estrecha relación que existe entre cómo los niños dan los significados y el desarrollo intelectual, estableciendo las siguientes etapas:

1ª etapa: **Etapa del diccionario oración** (1 - 2 años). Los significados están compuestos por oraciones no por palabras o por una palabra oración.

2ª etapa: **Etapa del diccionario-palabra reducido** (2 - 7 años). La mayoría de los significados están relacionados con las acciones concretas del niño.

3ª etapa: **Etapa del diccionario-palabra o reducido** (8 - 11 años). Las definiciones están atadas fuertemente a las experiencias de los niños y a las oraciones que usan.

4ª etapa: **Etapa del diccionario semántico** (12 años). El niño puede dar definiciones similares a las que dan los adultos, considerando las propiedades semánticas del objeto, suceso o concepto definido (p.154).

Como se podrá concluir en la enseñanza del vocabulario, al establecer definiciones, deberá considerarse la etapa en que estén los niños.

Por otra parte, cabe señalar aquí que el sistema de las definiciones no es una forma que nos asegure el aprendizaje de nuevas palabras. No debe pensarse que las definiciones no son útiles, pero ellas sólo pueden conducir a un conocimiento superficial del término. Mirar la palabra en el diccionario y memorizar su definición no incrementa el léxico de un niño, pues no enseña cómo debe ser usada (Nagy, 1988).

Esto no significa que se deba descartar el sistema de las definiciones, de hecho es útil ayudar a que los niños lleguen a ellas, pero debe además implementarse toda una serie de otras actividades que lo complementan como es, p.e., la construcción de oraciones que permitan entender mejor el significado.

La aplicación de la definición en diversos ejemplos, orales o escritos, ayuda a los alumnos a relacionar algo que podría ser muy general y abstracto.

En relación con el uso del diccionario, es ésta una tarea importante en todo programa de crecimiento del vocabulario. Requiere de un aprendizaje no siempre fácil y puede convertirse en algo tedioso y poco efectivo para los niños.

A continuación se plantean una serie de pasos que pueden ayudar a los alumnos a sistematizar la enseñanza del uso del diccionario con niños de educación básica.

### *1. Presentación del diccionario*

A juicio nuestro, es éste un paso que reviste gran importancia. El presentar al diccionario como un libro atractivo puede motivar a los niños a aprender más fácilmente su uso, pues para muchos, el solo hecho de verlo puede producir aversión y el ignorar su utilidad puede influir en el grado de interés que surja en su aprendizaje. El profesor deberá elegir ejemplares atractivos que consideren especialmente la legibilidad.

El hecho de que se trate de un libro que contiene la mayor parte de las palabras del idioma, debe ir rodeado de cierta magia y suspenso. ¿Estarán todas? ¿Será posible que haya un diccionario que las contenga todas? ¿Quién decide qué palabras deben ser incluidas? ¿Cómo puedo encontrarlas? Son algunas incógnitas que deben ser despejadas antes de comenzar. El relatarles algunos hechos relacionados con la evolución del lenguaje puede ser también interesante. P.e., para muchos niños resulta sorprendente que en un diccionario de principios de siglo no aparezcan palabras tales como "computador", "televisor" y "bolígrafo".

### *2. Conocimiento del alfabeto*

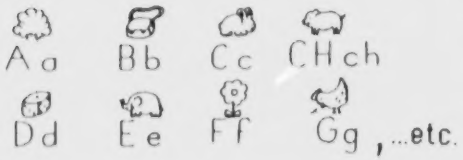
A partir de la explicación de la palabra "alfabeto" (del griego alfa = a, beta = b) se puede hacer referencia a los distintos tipos de letras que han usa-

do los pueblos a lo largo de la historia. En forma amena, el profesor podrá señalar curiosidades acerca de algunos alfabetos (el hebreo, japonés u otros).

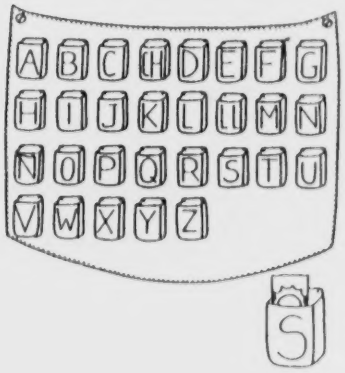
También se podrá hipotetizar con los pequeños acerca de la razón que ha motivado a establecer una serie ordenada de letras. La analogía con la guía de teléfono, la lista de alumnos del curso y otros, podrán aclarar más este aspecto.

El aprendizaje de nuestro alfabeto debe ser planteado en forma dosificada y preferentemente lúdica. Para ello se sugieren actividades como las siguientes:

— Confeccionar con los niños un alfabeto ilustrado que deberá estar permanentemente visible en la sala de clases.




— Confeccionar alfabetos con tarjeteros en que los niños introducirán tarjetas con dibujos o recortes de cada uno de los grafemas.



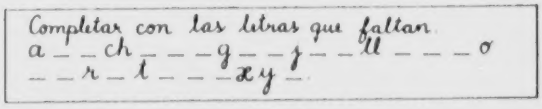

— Crear un diccionario casero en hojas grandes de papel de envolver, con recortes pegados por los niños.

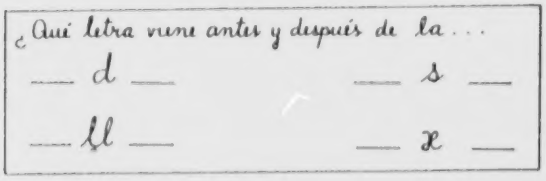
— Memorizar en forma dosificada el alfabeto, con apoyo de imágenes o canciones alusivas (debe ponerse cuidado en que los niños aprendan el nombre correcto de las letras).

Todo apoyo mnemotécnico es recomendable, pues se trata de una serie bastante extensa de signos.

Ej.: La **a**beja picó al **b**urro.
El **b**urro pateó a la **c**abra.
La **c**abra buscó al **ch**ancho...etc.

— Ubicar letras antecesoras y sucesoras.

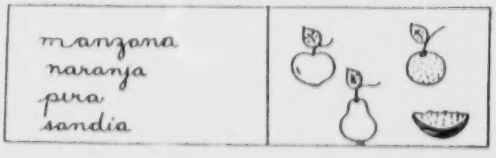



### *3. Ubicación de palabras en orden alfabético de acuerdo con la primera letra*

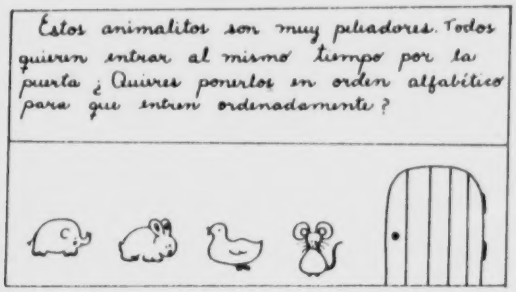
Se recomiendan actividades como las siguientes:

— Ordenar alfabéticamente palabras a partir de imágenes.



(Se puede emplear las mismas tarjetas que se ocuparon para aprender el alfabeto.)

— Realizar fichas de trabajo con ejercicios como el que sigue:




— Ordenar en el pizarrón, franelógrafo o en hojas de trabajo, palabras cuya primera letra esté pintada de color.

| **Desordenadas** | **En orden alfabético** |
|---|---|
| **Escarabajo** | ..... |
| **arbusto** | ..... |
| **trébol** | ..... |
| **mariposa** | ..... |

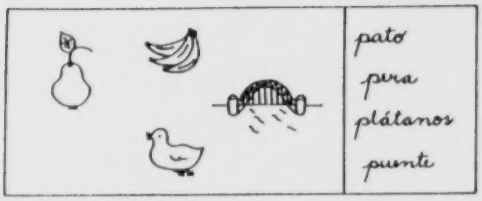
— Ordenar las palabras que componen una oración en desorden, para que recobre sentido.

| |
|---|
| **hasta, medianoche, la, en, Anita, fiesta, bailó** |

(Todos estos ejercicios pueden emplearse en forma oral y escrita.)

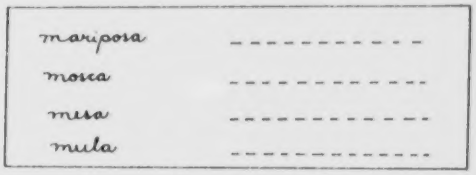
### *4. Ordenación de palabras en orden alfabético de acuerdo con la primera y segunda letra*

— Los ejercicios son similares a los sugeridos en el punto anterior, primero con apoyo de imágenes y luego con palabras. La primera letra debe hacerse con el mismo color que ya se usó y la segunda letra, con otro.

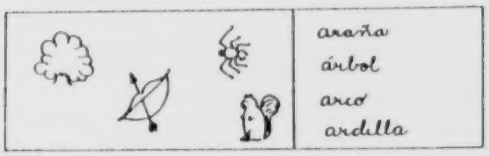



encontró regalos muchos Carolina

---




### *5. Ordenación de palabras de acuerdo con la primera, segunda y tercera letra*




— Es importante que los niños aprendan a ordenarse alfabéticamente entre ellos, por grupos, el curso entero, sólo las mujeres, etc.

En este curso hay muchas niñas cuyos nombres comienzan con "m". Ordénalos alfabéticamente.

| | | |
|---|---|---|
| Macarena | Mabel | María |
| Magdalena | Matilde | Manuel |

### *6. Empleo del diccionario*

Una vez que las conductas anteriores estén bien logradas, puede iniciarse el trabajo con el diccionario. Para ello, lo ideal es que cada niño tenga un ejemplar, aunque sabemos que en gran parte esto es sólo un ideal. En ese caso, se buscará la posibilidad de formar grupos o emplear el que pertenece al profesor.



BEST COPY AVAILABLE

Para evitar confusiones, y especialmente, frustraciones, el docente deberá explicar la organización interna y algunas abreviaturas. En ningún caso se requiere de un conocimiento detallado, pues a medida que se vaya ejercitando, se irán descubriendo otros datos.

Es fundamental aclarar, desde un principio, que no todas las palabras aparecen en el diccionario. Uno de los ejemplos más típicos es el de las formas conjugadas, en cuyo caso se deberá remitir a la búsqueda del infinitivo.

También es conveniente señalar que frente a cada término, los niños encontrarán diversos significados por lo tanto, se buscará aquel que convenga más de acuerdo con el contexto en que está la palabra que buscamos.

Muchas veces, los niños se verán enfrentados a definiciones que dificultarán la explicación del término seleccionado.

Pongamos un ejemplo tomado de 4° año básico, del cuento de A. Morel, "Las hojas secas".

Los niños al buscar la palabra **desparramar** se encuentran con lo siguiente:

**desparramar:** f. esparcir por el suelo.
fig. disipar la hacienda.
sin. derrochar, malgastar.

El significado es el primero, pero el término "esparcir" ofrece dificultades. Entonces, necesariamente habrá que ubicarlo:

**esparcir:** t: extender lo amontonado.
Fig. publicar, divulgar.
sin. recrearse, solazarse.

De este ejemplo se desprende que la búsqueda en el diccionario en los primeros cursos de la enseñanza básica debe ser orientada y supervisada por un adulto para que realmente sea eficaz.

Desde otra perspectiva, cabría señalar que no para todas las palabras es la búsqueda del diccionario, la forma más apropiada. ¿No habría sido mejor utilizar el contexto como punto de partida y complementar con dramatización en el caso de la palabra "desparramar"? En todo caso, la definición habría podido ser elaborada en conjunto con los niños y confrontada con la del diccionario.

Otro caso que muchas veces desconcierta a los niños de los cursos de básica, es el que se presenta a continuación:

**—"Y las flores recibieron mil** halagos **en la fiesta de la primavera. . ."**

El contexto es poco esclarecedor. Se recurre al diccionario.

**halago:** M. acción de halagar; cosa que halagar
sig. caricia, adulación, agasajo.

**halagar:** t. demostrar afecto a una persona
adular, lisonjear;
fig. agradar, deleitar.

¿Qué recibieron entonces las flores? Demostraciones de cariño, de afecto, adulaciones.

**adulación:** f. acción de adular.
sin. halago, lisonja, zalamería.

Nos preguntamos si en este caso no será un camino demasiado largo y fatigoso para niños que recién inician el manejo del diccionario. Quizás haya caminos más cortos y aclaradores para esta palabra seleccionada.

**—Vocabulario ilustrado o técnico de la lámina**
Es una de las formas más usadas en los cursos inferiores de básica y niveles preescolares. El término en estudio es aclarado a través de una imagen dibujada, recortada o presente en algún texto y es de particular valor cuando hay términos muy específicos.

Como ejemplo, puede darse el del término "cachaña" que aparece en la leyenda "Por qué la lloica tiene el pecho colorado."

A través de una imagen que aparece, tomada de un libro sobre aves chilenas, los niños descubren que es una especie de choroy que abunda en el sur del país.

**—Derivación y composición**
En muchos casos ambos procedimientos ayudan a aclarar el significado de una palabra, a la vez que permiten una ampliación y enriquecimiento. La derivación permite formar nuevas palabras por medio de sufijos que se agregan a la raíz de la palabra que tiene existencia independiente.

Si la palabra en estudio es "andariego", p.e., al remitirnos a su radical obtendremos "andar" y eso facilitará su comprensión. Por otra parte, se puede complementar buscando otros derivados: "andante", "andanza".

En cuanto a la **composición**, es un procedimiento por el cual se forman palabras nuevas, anteponiendo un prefijo a una palabra formada, o jun-

tando dos o más palabras formadas (anteposición y yuxtaposición respectivamente). El aprender el significado de los prefijos constituye un valioso aporte al aprendizaje del vocabulario, y permite enfrentar en forma independiente una serie de palabras desconocidas.

**—Establecimiento de asociaciones**

Algunos teóricos han comprobado la efectividad de realizar asociaciones con la palabra estudiada y lo recomiendan como un sistema para el aprendizaje del vocabulario.

Para Ignaffo (1980), p.e., el sistema de analogías constituye una de las formas más efectivas para enseñar vocabulario, puesto que ellas llevan un contexto implícito y señala como las más importantes: parte - todo y objeto - función.

Las asociaciones permiten una retención efectiva del significado de los términos usados.

Existen muchas formas de trabajar las palabras. Hemos mencionado las más usadas y efectivas. La idea es que los maestros al preparar sus clases seleccionen y combinen las diversas formas con el fin de producir un aprendizaje eficaz. La clase en que se trabaja el vocabulario de una lectura no tiene por qué ser tediosa y monótona.

A continuación se puede presentar las actividades realizadas en un 4° año básico (Beuchat, 1980), a partir de la lectura "La historia del baño de espuma" de Ursula Wölffel en que se trabajaron los términos "anuncio", "anunciar", "envases" y "jadear", entre otros.

**Anuncio - anunciar:**

— Releen el párrafo donde aparecen ambos términos.
— Infieren el significado en forma general.
— Mencionan otros términos que han escuchado en la T.V. (spot, réclame), y también en algunos impresos.
— Reproducen los anuncios que más les agradan de la T.V. y los que no les gustan.
— Comentan el papel de la propaganda televisiva.
— Buscan en el diccionario la definición de "anunciar".
— Seleccionan el significado que se ajuste más al texto.

"Hacer propaganda o anuncios comerciales."

— Buscan el término "anuncio":

"Acción de anunciar."
"Aviso verbal o impreso."

— Relacionan ambos términos con sus categorías gramaticales.
— Construyen una oración y la leen.
— Destacan la particularidad ortográfica de ambas palabras.
— Incluyen en su diccionario casero la ficha correspondiente.

**Envases:**

— Ubican la palabra en el contexto.
— Imaginan tipos de envases en que venía la espuma de baño que adquirió el protagonista.
— Observan envases vacíos de distintos productos.
— Conversan para qué sirven.
— Discuten el problema que surge cuando todos dejan botados los envases por todas partes.

— Dibujan un envase para un producto elegido.
— Inventan una definición propia de envase. Luego la confrontan con el diccionario.

"Todo lo que envuelve o contiene artículos de comercio para conservalos o transportarlos" (Diccionario Vox).

— -Nombran tipos de envases: tarros, cajas, latas, botellas, frascos, pote, tubo, etc.
— Distinguen expresiones como "envases no retornables", "envases desechables", etc.
— Construyen oraciones empleando el término.

**Jadear:**

— -Ubican la palabra nuevamente en el texto.
— Infieren la acción que realizaba el protagonista en el cuento.
— Escuchan la explicación del término "ijada" de donde proviene:
"Cavidades situadas entre las costillas falsas y las caderas."
— Comentan lo que sucede cuando se realizan actividades físicas intensivas.
— Concluyen el significado del término "jadear".
— Comprueban en el diccionario la definición que ellos proponen:
"Respirar vehementemente a causa del cansancio."
— Descubren que se relacionan con el movimiento de las ijadas al respirar fatigosamente.
— Dramatizan la acción.
— Construyen oraciones.

Una actividad que nos ha dado gran resultado es la de integrar palabras. P.e., al pedirles a los niños que en grupo creen un "anuncio" televisivo en que el producto venga en un "envase". Los niños han desplegado su potencial creativo ofreciendo maravillosos resultados.

## A modo de síntesis

En el presente artículo se han revisado una serie de formas de trabajar las palabras del vocabulario con los niños de la enseñanza básica. Como se ha podido ver, no existe una sola manera de hacerlo. De la combinación de algunas formas, resultará un aprendizaje más efectivo y lingüísticamente más enriquecedor. La elección de ellas dependerá de los términos seleccionados.

Si además no olvidamos los intereses y características propias del pensamiento de los alumnos, el trabajo con el vocabulario no tiene por qué ser visto como algo tedioso y poco atractivo.

### Bibliografía


Ammon, Richard (1975) "Generating expectancies to enhance comprehension. **The Reading Teacher**, Vol. **29**, p. 245-249.

Anderson, R.C. y P. Herman (1987) Learning word meanings from context during normal reading. **American Educational Research Journal**, **24**, p. 237-40.

Beck, Isabel L.; Margaret G. Mc Keown y Richard C. Omanson (1987) The effects and uses of diverse vocabulary instructional techniques. En Margaret G. Mc Keown y Mary E. Curtis (eds.) **The nature of vocabulary acquisition**. Hillsdale, N.J: Erlbaum, p. 147.

Beuchat, C. (1980) **Tratamiento del vocabulario en la educación básica**. Santiago: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Drum, P. y B.Konapak (1987) Learning word meanings from written context. En M.G. Mc Keown y M.E. Curtis, **The nature of vocabulary acquisition**. Newark, Delaware: IRA.

Durkin, D. (1987-9) What classroom observation reveal about reading comprehension instruction. **Reading Research Quarterly**, Vol. 14, **4**, p. 481-533.

Elley, W.B. (1989) Vocabulary acquisition from listening to stories. **Reading Research Quarterly**, **2**, p. 174-187.

Gipe, J.P. (1980) Use of a relevant context help kids learn new world meaning. **The Reading Teacher**, Vol. **33**, p. 398-402.

Ignaffo, M. (1980) The thread to thought: Analogies as a vocabulary building method. **Journal of Reading**, **23**, p. 519-521.

Johnson, D. y P.D.Pearson (1984) **Teaching reading vocabulary**. New York: Holt Rinehart and Winston.

Marzano, R.J. y J.S. Marzano (1988) **A cluster approach to elementary vocabulary instruction**. Newark, Delaware: IRA.

Nagy, W. y R. Anderson (1984) How many words are there in printed school English. **Reading Research Quarterly**, Vol. **19**. p. 303-330.

Nagy, W.; P. Herman y R.C. Anderson (1985) Learning words from context. **Reading Research Quarterly**, Vol. **20**, p. 233-53.

Nagy, W. y P. Herman (1987) Breath and depth of vocabulary knowledge: Implications for acquisition and instruction. En M. Mc Keown y M. Curtis, **The nature of vocabulary acquisition**. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, p. 19-35.

Nagy, W. y P.A. Herman (1987) **Limitations of vocabulary instruction**. Champaign, Illinois: University of Illinois, Center for the Study of Reading.

Nagy, W. (1988) **Theaching vocabulary to improve reading comprehension**. Urbana Illinois: National Council of Teachers of English.

Stahl, S. y M. Fairbanks (1986) The effects of vocabulary instruction: A model based meta-analysis. **Review of Educational Research**, **56**, p. 72-110.

Stenbey, R.J. (1987) Most vocabulary is learned from context. En M.G. Mc Keown y Curtis, M. **The nature of vocabulary acquisition**. Newark, Delaware: IRA.

Wood, Barbara S. (1976) **Children and communication: Verbal and nonverbal language development**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

# Los fundamentos socioculturales en una serie de lectura básica

Gladys Estela Pagán
Carmen Lucila Quiroga

*La profesora Pagán es ex Directora del Programa de Español del Departamento de Educación de Puerto Rico. La Dra. Quiroga es catedrática asociada, Recinto de Cayey de la Universidad de Puerto Rico.*

## Introducción

El siglo XX se ha caracterizado mayormente por la gran cantidad de conocimiento acumulado como producto de la investigación científica, y por la rapidez con que en todos los órdenes se suceden y comunican los acontecimientos. El ritmo en estos campos se aceleró con el lanzamiento del Sputnik I en octubre de 1957. Este hecho no solo abrió el camino a la exploración espacial sino que produjo una verdadera explosión investigadora en todos los campos del saber: desde la fisiología humana hasta la psicología bioquímica y desde la geología hasta la física aeroespacial, pasando por los grandes avances que tuvieron lugar en los estudios sociológicos, lingüísticos y educativos.

Mantenerse al día aun en el campo individual de especialización es verdaderamente imposible

para el estudioso o el intelectual de hoy. Esta situación plantea un serio problema para los técnicos educativos encargados de la preparación de programas curriculares para niños y jóvenes. ¿Qué conocimientos debemos transmitirles hoy que no les resulten obsoletos mañana? ¿Cuáles deben ser los mejores métodos de enseñanza? ¿Cómo convertir a los educandos de meros receptores pasivos en criaturas alertas, capaces de asombro y ávidas de explorar y aprender? ¿Cómo ayudarlos a convertirse en hombres y mujeres íntegros, capaces de adaptarse a las incógnitas del porvenir? ¿Cómo guiarlos dentro del complicado mundo de la tecnología sin que pierdan su esencial humanidad y capacidad creadora?

Pese a los medios de comunicación masiva y a la alta tecnología que el ser humano tiene actualmente a su disposición, la palabra escrita y la actividad de la lectura siguen teniendo hoy tanta o más importancia que en el pasado. He aquí que, en los programas docentes, el dominio de la lectura y la escritura continúen siendo indispensables.

El uso de una serie básica de lectura es una de las mejores respuestas a los problemas de lecto-escritura de hoy, pues permite guiar al estudiante con mano segura a través de todo el complejo proceso de aprender a leer, brindándole las destrezas necesarias, despertándole la curiosidad hacia el vasto y variado campo del saber, correlacionándolo con las demás artes del lenguaje (hablar, escuchar y, sobre todo, escribir) y, principalmente, ofreciéndole ricas experiencias que lo lleven a comprender el ámbito sociocultural en que se mueve y a vivir productivamente para sí mismo y para los demás.

Una serie de lectura básica es, pues, un grupo de textos que constituyen un programa en el que, gradualmente y con una visión ecléctica del saber y de la metodología, se lleva al educando hacia el dominio de la lectura con el fin de convertirlo en un lector eficiente, un conocedor inteligente de su lengua vernácula y de la cultura en general y, sobre todo, en un ciudadano responsable.

En la preparación de dicho programa se han de considerar las teorías del conocimiento y del aprendizaje, los procesos de conceptualización, la formación de valores y actitudes, las características físicas y mentales del niño en sus distintas etapas de crecimiento y, sobre todo, la naturaleza del idioma vernáculo o de aquel en que se redacte la serie: su sistema fonético-fonológico, su estructura morfosintáctica, su léxico y las fases semánticas de éste, y el papel que juega dicha lengua en la vida del individuo. Para lograr las metas y objetivos que la serie básica se propone, cada libro se complementa con un cuaderno de trabajo para cada estudiante y una guía metodológica y de enriquecimiento temático o de contenido para los docentes.

Aunque una serie de lectura puede estructurarse con determinados propósitos y temas, consideramos que el adoptar un propósito humanístico y una visión sociocultural de la cual fluya el contenido temático es lo más acertado, ya que la convivencia es la actividad humana esencial. Aun los hombres y mujeres que pretenden ser islas han de vivir en archipiélagos.

Son los hechos y temas de carácter sociocultural los que de manera más amplia y cabal pueden servir de base a los propósitos docentes tanto de la lectura como de la educación en general. Entendemos por base sociocultural todos los elementos que conforman la convivencia: la gente, la lengua y el habla, el folklore, el arte culto, los valores, las relaciones con los pueblos vecinos y el resto del mundo, los problemas y hasta los sueños e ideales.

## Bases socioculturales

El ser humano, como todos sabemos, es la única criatura que tiene dos nacimientos: el biológico-natural y el sociológico-cultural. Se mueve, pues, en dos mundos: el creado por fuerzas ajenas a él y el creado a través del tiempo y del espacio con el esfuerzo de su inteligencia y de sus manos. A esto se refería Aristóteles cuando afirmaba que "el hombre es un animal político", esto es, un ser natural nacido para vivir en sociedad, en aquel tiempo la "polis" griega.

¿Qué fuentes pueden servir de información para crear una serie de lectura basada en pilares socioculturales? La primera y fundamental es la **lengua** o **idioma** empleado en la serie, en nuestro caso el español, nuestro idioma vernáculo. Un idioma, como afirmaba el educador puertorriqueño, Angel Melgar, es "el troquel donde se vacía la cultura toda", tanto la propia como la de otros países. Mediante el español se puede abarcar todo el conocimiento y la sabiduría que se desee alcanzar.

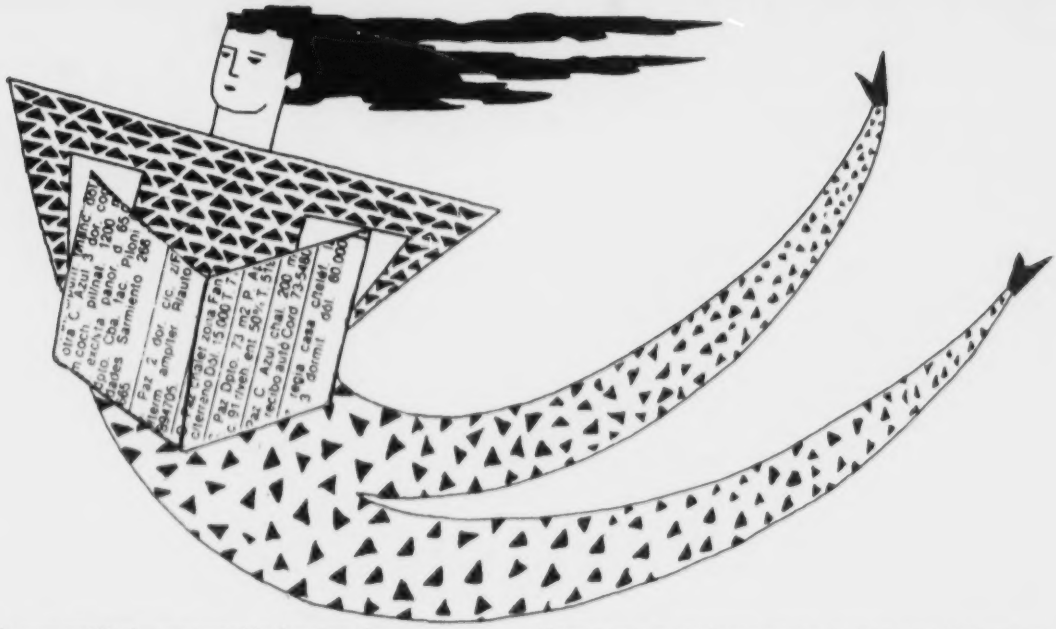
La **literatura** es otra fuente importantísima en la composición de una serie básica de lectura. Con ella los niños se inician en el manejo de los distintos géneros literarios, tales como la fábula, el cuento, la leyenda, la poesía, el teatro, la biografía, la epístola, la anécdota, el ensayo breve y hasta la moderna fusión de dichos géneros. A la par, se van familiarizando con los grandes escritores de nuestra lengua, Rubén Darío, Eugenio María de Hostos, José Martí, Gabriela Mistral, Luis Palés Matos, Nicolás Guillén, Jorge Luis Borges y otros muchos. Se estimula, además, la creación literaria del educando.

Otra fuente de información para la serie son las **artes**, sobre todo las plásticas y gráficas. Con ellas se estimula el desarrollo psicomotor del niño y se lo guía en la apreciación de colores y formas. Se lo introduce en ese mundo en el que sin palabras se dan también mensajes que vencen la fuerza del tiempo. El dibujo, la pintura, la escultura y hasta la serigrafía pasan a ser familiares al educando. También va conociendo algunos grandes artistas, tanto locales —en nuestro caso, puertorriqueños como Campeche, Oller y Rodón— como extranjeros: Velázquez, Picasso, Van Gogh, Tamayo, etc.

Los diversos campos de la **ciencia** moderna con toda su maravillosa tecnología (la televisión, la computadora, la nave aeroespacial y el rayo láser) y sus grandes problemas ecológicos se le revelan al estudiante para guiarlo y ayudarlo a asu-



BEST COPY AVAILABLE



mir una actitud responsable frente a la conservación del ambiente y la protección de las especies en peligro de extinción, tanto terrestres como acuáticas y del aire.

La **historia**, tanto la de la patria como la general, son magníficas fuentes de conocimiento en la preparación de una serie básica de lectura. Las acciones ejemplares de algunos de sus compatriotas, así como las de figuras ilustres a nivel mundial son modelos de vida buenos para el educando, a la vez que le sirven de estímulo en sus anhelos de superación. Con las lecturas, además, va ampliando su concepto de historia pues descubre que las cosas que interesan al ser humano también tienen su "historia": la naturaleza, el arte, la música, la literatura y hasta las comidas.

La **sociología** ofrece el amplio campo de su investigación en torno al desarrollo de la sociedad, de sus instituciones y de las relaciones de todo esto con las ideas sostenidas por la criatura humana a través del tiempo y del espacio. La vida en familia y en la comunidad; los roles o funciones que le toca desempeñar a cada individuo, incluyendo al escolar; el adoptar la conducta apropiada al lugar donde se encuentre y el saber resolver satisfactoriamente problemas de índole social son excelentes motivos temáticos para una serie básica de lectura. Ejemplos de esto son: el comportamiento que se debe tener en la biblioteca y el comedor escolar, qué hacer en caso de perderse en un lugar y cómo actuar en una situación de emergencia.

En un nivel elemental se le van presentando a los niños otras situaciones sociales problemáticas contemporáneas más complejas, como son el urbanismo, la liberación femenina, la inmigración y los prejuicios por razones de raza, posición socioeconómica o impedimento físico. Sin mencionar estas situaciones por sus nombres, se presentan en forma positiva destacando la esencial igualdad de todos los seres humanos y el derecho que tienen a la superación y a la plenitud vivencial. Las costumbres, tradiciones y manifestaciones artísticas tanto populares como cultas se recogen como aspectos importantes de la vida en sociedad.

La **filosofía** y la **pedagogía** son fuentes riquísimas de información al momento de crear una serie básica de lectura, pues vierten luz sobre las posibles concepciones que se tienen del ser humano, la naturaleza y las creaciones culturales. Ofrecen, además, información valiosísima sobre el desarrollo general de los niños, las teorías y estilos de aprendizaje y de los procesos de conceptualización y formación de valores y actitudes.

Todo este conocimiento determina el enfoque y los propósitos a emplearse en la enseñanza de cada selección literaria y actividad incluidos en una buena serie básica de lectura. Los enfoques y propósitos pueden ser informativos, recreativos, creadores, ejemplarizantes, investigativos, etc.

## Puntales del contenido

El contenido temático de una serie básica de lectura fundamentado en lo sociocultural se estructura sobre la base de las áreas en que se ha de mover y con las que ha de lidiar la criatura humana en su vida: el hogar, la escuela, la comunidad, el país y el área geográfica al que éste pertenece, incluyendo las visiones más amplias del continente, el mundo y el universo, con su gran apertura a los misterios del espacio sideral.

Detengámonos, a vuelo de pájaro, en cada uno de estos puntales temáticos.

**El hogar**: La familia, pese a los cambios vertiginosos de nuestros tiempos, continúa siendo el núcleo vital de la sociedad. La composición de la familia, las ocupaciones de sus miembros; los roles que dentro de ella ejercen la mujer y el hombre modernos; o las normas y deberes que rigen la conducta en la intimidad familiar y las relaciones con otros familiares, parientes, amigos o vecinos deben presentarse como situaciones paradigmáticas o ejemplarizantes. Las antiguas series de lectura que presentaban como típica la familia compues-

ta de padre, madre e hijos, resultan hoy obsoletas. Actualmente, en muchos países, un alto porcentaje de familias está compuesto por madres que crían solas a sus hijos; por niños criados por tíos o abuelos; por otros adultos en el hogar, además de los padres, etc.

Todos los estudiosos del desarrollo del ser humano así como los grandes maestros preocupados por el porvenir de éste (Froebel, Montessori, Gesell, Piaget, Dewey...) coinciden en la importancia que tienen los primeros años de vida y, por lo tanto, el hogar en la buena formación de los futuros hombres y mujeres.

**La escuela**: Aunque el proceso de socialización comienza en el momento mismo en que la criatura humana nace, es a la escuela a la que le corresponde la responsabilidad de fortalecer y enriquecer dicho proceso. Es en ella donde el niño comienza realmente a relacionarse, por largo tiempo, con otros niños y con personas adultas que no pertenecen al ámbito familiar. Los libros de una serie básica de lectura deben colaborar a que los niños se adapten felizmente a los nuevos ambientes y a las situaciones cambiantes que han de vivir en la escuela. Deberán facilitarles el conocer las dependencias escolares y los servicios que en éstas se prestan, desde la oficina del director hasta las canchas o áreas de juego. Se los estimulará también a que conozcan el porqué del nombre de su escuela, las reglas y normas de comportamiento que han de observar en cada dependencia escolar y el porqué deben respaldarlas.

**La comunidad**: El estudio de la comunidad permite relacionar al educando con sus vecinos y con el área geográfica que ocupan dentro de su ciudad y su país. Le permite conocer los orígenes étnicos y algo del desarrollo sociocultural de su gente. Se familiariza con los servicios comunales que se presten y con las profesiones y oficios a los que se dedican los habitantes: policía, bombero, ingeniero, médico, artesano, maestro, etc. Conoce que la vida comunal impone también reglas como las señales de tránsito y la velocidad a la que han de marchar los vehículos de motor. Una buena serie básica de lectura los familiariza con los medios de recreación y destaca la importancia de los deportes y de las costumbres y tradiciones.

**El país y el área geográfica**: El desarrollo del concepto "país" o "nación" en los alumnos contribuye a formar su sentido de **identidad**. No obstante, se los enmarca en un área geográfica más extensa —los países vecinos— para que comprendan que hay una familia más grande con la que comparte sus orígenes e historia, aunque haya diferencias étnicas, lingüísticas o socioeconómicas. En el caso de Puerto Rico, nuestra serie destaca el área del Mar Caribe. En el caso de la Argentina se destacaría la zona del Río de la Plata y las colindancias terrestres del país.

**El continente**: Ofrecer al alumno una visión geográfica y sociocultural del continente al que pertenece su país es ampliar sus miras y comenzar a destacarle la importancia de la **interdependencia**. Así como los seres humanos no pueden ser "islas", tampoco pueden serlo los países o naciones. En nuestro caso, la visión de las Américas, con sus similitudes y diferencias permite presentar en una serie básica de lectura todo un caudal de rico material gráfico, literario o meramente informativo de gran interés docente. Las gentes, los ríos, las montañas, los volcanes, los lagos, los desiertos, el mar, la flora y la fauna de nuestra América son fuentes riquísimas de inspiración literaria y de motivación educativa. Las figuras de estatura continental; las grandes manifestaciones artísticas y literarias vertidas en cuadros, murales, leyendas, cuentos y poemas; la variedad de lenguas y de tipos étnicos que ofrece nuestro continente y la riqueza de sus géneros musicales son motivos para despertar el interés del estudiante por conocer más y así leer, explorar e investigar más.

**El mundo**: El estudiante va intuyendo la esencial igualdad humana, pese a algunas diferencias, a medida que se adentra en el conocimiento de las expresiones socioculturales de otros tiempos y lugares dentro del vasto panorama mundial. Los mitos griegos (Prometeo, Pandora, Edipo, etc.), los cuentos bíblicos universales (David, Salomón y otros); las leyendas y cuentos de Africa, China, India —entre otros— y el mundo musical y artístico que es patrimonio humano general deben estar presentes en una buena serie básica de lectura.

**El universo y el espacio**: El antiguo mundo de la astronomía, que tan magnífico parecía, hoy se nos antoja pequeño ante el inmensurable Universo que se ha abierto ante los ojos asombrados de la criatura humana con los viajes aeroespaciales. Así como la realidad circundante despertó la imaginación para crear el arte, la apertura al amplio y maravilloso campo del Universo ha alertado la fantasía para soñar con mundos, criaturas y cosas que no se sabe si han sido, si son o si nunca serán. Realidad científica e imaginación soñadora se entremezclan para despertar el interés de todos, especialmente de los niños, en ese mundo vastísimo del Espacio. El cine y la televisión contribuyen a atraer la atención de los chicuelos hacia ese mundo sideral que tantos misterios guarda. La escuela tiene que recoger en sus libros de texto esos temas, no sólo por lo que tienen de ciencia y realidad, sino por lo que tienen de motivación fantasiosa y de posibilidad creadora. El espíritu de exploración y conquista, en el mejor sentido de ambas palabras, siempre ha estado presente en la criatura humana. Los modernos científicos y astronautas son ejemplos vivientes de ese espíritu que no se doblega ante los escollos y las limitaciones. Como decía José Martí, "cuando se tienen los ojos fijos en lo alto, ni ortigas ni guijarros distraen al caminante en su viaje". Una serie básica de lectura ha de abrir ese caudal espacial a los ojos avizores de los niños.

## Conclusiones y recomendaciones

Producir una buena serie básica de lectura, como se desprende de esta ponencia, no es tarea tan fácil ni de un día. Requiere mucho trabajo de investigación y tener un buen criterio selectivo de los materiales curriculares a ser incluidos, a fin de cumplir con las metas y propósitos de la docencia. No obstante, hay dos fundamentos que ayudan a guiar a los técnicos en programas educativos en su ardua tarea: uno es tener al educando como eje de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y el otro es presentar la convivencia como la actividad humana esencial. Todo lo demás —temas, enfoques, métodos, estrategias, valores, etc.— surgirá casi espontáneamente.

Es recomendable que toda visión del mundo parta de la realidad circundante de los niños. Si es posible, los materiales preparados deben irse probando en alguna escuela, pues como bien dice un proverbio del jíbaro campesino puertorriqueño: "En el camino se va acomodando la carga". Conviene también que los textos se estructuren de manera tal que sea fácil alterarlos o revisarlos periódicamente para que siempre conserven su actualidad y vigencia.

Esta labor curricular para el nivel primario o elemental no es fácil pero es altamente gratificadora. Con ella no sólo crecerán **"por dentro"** nuestros niños, sino que al final de la producción también nosotros los docentes habremos crecido profesionalmente.

# LIBROS Y REVISTAS

## FORMAR NIÑOS PRODUCTORES DE TEXTOS
## FORMAR NIÑOS LECTORES DE TEXTOS

*Josette Jolibert*
*y grupo de docentes de Ecouen*

*Ediciones Pedagógicas*
*Chilenas S.A.*

*Grupo Hachette*
*Santiago de Chile, 1991-1992*

Estas dos obras, traducidas del francés por las profesoras chilenas Viviana Galdames Franco y Alejandra Medina Moreno, recogen y organizan numerosas investigaciones realizadas por Josette Jolibert y su equipo de docentes, acerca de la lectura y la producción de textos, llevadas a cabo dentro de las aulas, a partir de los aportes de las teorías constructivistas del aprendizaje significativo, de la sociolingüística y de las lingüísticas del texto.

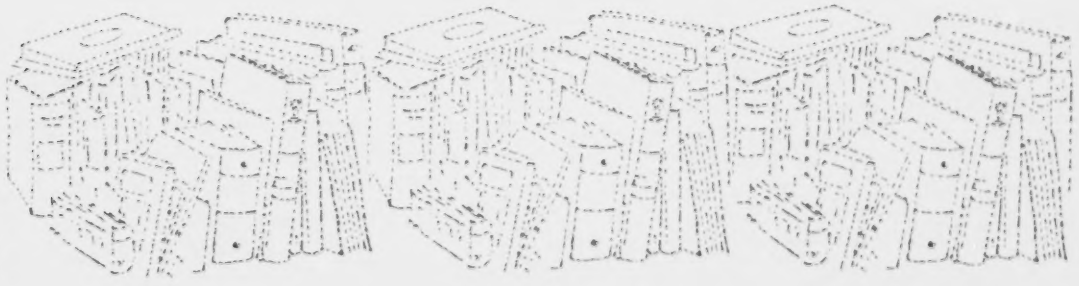
La investigación-acción que conforma estos libros parte de la necesidad de desarrollar "estrategias pedagógicas coherentes y eficaces e instrumentos de trabajo" que permitan a los niños **interrogar** y **atribuir sentido** al lenguaje escrito "a partir de una expectativa real (necesidad-placer) en una verdadera situación de vida" y **producir** textos variados adaptados a situaciones comunicativas reales.

Se pretende que el niño tome conciencia de la utilidad y de las distintas funciones de la lectura y la escritura; del poder que otorga el dominio adecuado del lenguaje escrito y del placer que puede ser experimentado con las experiencias de interpretación y producción de textos.

En el caso de la enseñanza de la escritura (**Formar niños productores de textos**, traducción de **Former des enfants producteurs de textes**, Hachette, 1988), Jolibert y su equipo consideran que si se dan determinadas condiciones, la escuela primaria habrá de alcanzar el objetivo de formar niños que gozan al escribir y lo pueden hacer en forma competente. Para lograr tal objetivo:

—El maestro ha de enseñar a sus alumnos a **producir textos** (y no sólo frases o párrafos) en situaciones de comunicación reales...

—Los niños, deben llegar a poseer "1) una estrategia de producción de textos que se apoye en una capacidad de representación (representación de la situación y del tipo de texto que se desea producir); 2) competencias que les permitan escoger, en un abanico conocido de diferentes tipos de textos, aquel que mejor conviene a la situación, identificando sus principales características lingüísticas; 3) una aptitud para administrar globalmente la actividad de producción de manera de considerar los diferentes niveles de análisis de un texto: situación de producción, superestructura,



enunciación, gramática textual, microestructuras a nivel de la frase; y 4) competencias lingüísticas mínimas (sintácticas, léxicas, ortográficas) necesarias para todo tipo de textos".
—En las clases no basta con producir textos, por muy pertinentes y diversificados que sean, sino que es necesario **que el niño aprenda** a producirlos y para ello el maestro debe elaborar, junto a sus alumnos, **instrumentos de sistematización y criterios precisos de evaluación**, susceptibles de ser reutilizados posteriormente.
—Se necesita "un ambiente de **vida cooperativa** en la clase unido a una **pedagogía de proyectos**" para que los aprendizajes sean eficaces.

**Formar niños productores de textos,**
—**presenta** un inventario jerarquizado de las competencias/conocimientos lingüísticos, determinado a partir de distintos aportes teóricos (lingüísticos, psicolingüísticos y sociolingüísticos), necesarios para la producción de un texto dado en una situación dada, que permite definir los **objetivos de aprendizaje** para los niños, delimitar los **criterios de evaluación** de sus producciones y establecer una **trama de preparación** para el profesor, a manera de apoyo para la elaboración de instrumentos de sistematización con los alumnos;
—**distingue** distintos tipos de proyectos que desembocan todos en la necesidad de producir textos;
—**describe** la estrategia general de los módulos de aprendizaje; y
—**desarrolla** los módulos de aprendizaje referidos a siete tipos de texto: carta, afiches, fichas prescriptivas, informes, registros de experiencias, novelas y poemas.

La investigación que conforma la obra **Formar niños lectores de textos** (traducción de **Former des enfants lecteurs**, tome 1, 1984; **Former des enfants lecteurs de textes**, tome 2, 1991) reconoce estas hipótesis de trabajo:
—Leyendo uno se transforma en lector.
—No se enseña a leer a un niño, es él quien se enseña a leer con nuestra ayuda.

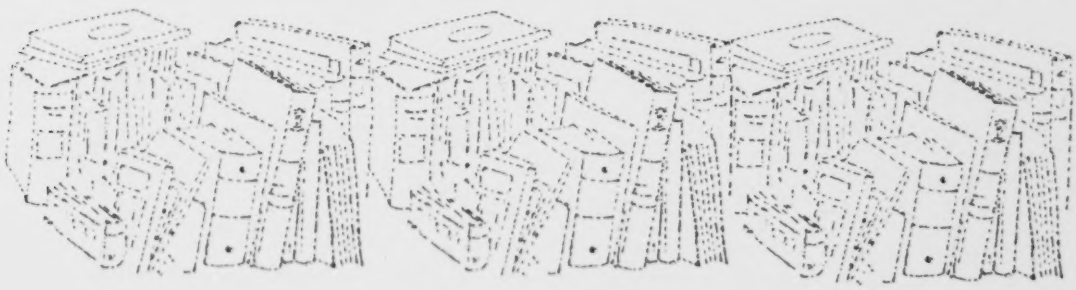
Se propone, fundamentalmente,
—privilegiar aquellas competencias que permiten leer textos;
—privilegiar algunos tipos de textos (aquellos con características más definidas y contrastantes);
—poner énfasis en la interacción lectura/producción;
—seleccionar, para cada tipo de texto, lo que le es más característico y lo más relevante para la lectura sin intentar incluir "todo";
—ser ambiciosos en cuanto a los objetivos a alcanzar; y
—proponer tareas completas y complejas, realizadas en situaciones de la vida real.

En el marco de referencia conceptual adoptado por los autores leer es "atribuir directamente un sentido al lenguaje escrito", es "interrogar el lenguaje escrito a partir de una expectativa real en una verdadera situación de vida" y el rol del docente es "permitir que la vida de la clase ofrezca a los niños situaciones de lectura efectivas y muy diversificadas", es "ayudar a los niños a interrogar el lenguaje escrito... a utilizar las herramientas progresivamente elaboradas por el grupo-curso... a dilucidar sus propias estrategias de lectura".

A partir de las hipótesis de trabajo enunciadas y guardando coherencia con el marco teórico adoptado, se presentan a lo largo del libro, entre otros tópicos de importancia, ejemplos de distintos tipos de proyectos (proyectos de vida cotidiana del grupo-curso, proyectos-empresa, proyectos competencias/conocimientos), propuestas de diferentes situaciones de lectura en las que se desarrollan estrategias sistemáticas para "interrogar" una amplia variedad de textos, formas de evaluación de los aprendizajes en relación con las competencias culturales, las competencias lingüísticas y las operaciones mentales a atender en el proceso de formación de lectores, análisis de los indicadores lingüísticos de fichas técnicas, cartas, afiches, narraciones y poemas, sugerencias acerca del trabajo pedagógico a realizar con estos tipos de textos y sobre las herramientas a construir para poder "interrogarlos", propuestas acerca de actividades para ayudar a los niños a "detectar claves en siete niveles posibles de aproximación lingüística a un texto: contexto, parámetros de la situación de comunicación, tipos de textos, superestructura, lingüística textual, lingüística oracional, palabras y microestructuras...".

Estas obras aquí reseñadas son muy útiles, principalmente, para los formadores de maestros, al enriquecer las propuestas de trabajo de estos profesores con un enfoque integrador de la problemática lingüística y didáctica vinculada con la construcción del lenguaje escrito.

**M.E.R.**



# INFORMACIONES

## ALAN E. FARSTRUP, NUEVO DIRECTOR EJECUTIVO DE IRA

Alan E. Farstrup, designado interinamente como Director Ejecutivo de la Asociación Internacional de Lectura, en noviembre de 1991, debido a la renuncia de Peter K. Mitchell, ha sido confirmado en ese cargo, por un periodo de tres años, teniendo en cuenta la relevante labor que ha realizado dentro de la Asociación, supervisando y dirigiendo las actividades de investigación.

Farstrup considera que la IRA tiene como rol fundamental mejorar la lectura y la alfabetización, y agradece a los profesionales de la educación, que en distintas regiones del mundo, se acercan a la Asociación para cooperar con ella en la consecución de los objetivos que le dan razón de ser.

Marie Clay, quien asumió la presidencia de IRA, el 7 de mayo, durante la Convención de Orlando, por el periodo de un año, subraya que Alan Farstrup es la opción adecuada para Director Ejecutivo, por su experiencia en investigación, su capacidad para asesorar y negociar, y su significativa trayectoria laboral dentro de la Asociación. Se necesita de su liderazgo para alcanzar los objetivos propuestos en los planes a largo plazo.

## LA IRA TIENE NUEVAS AUTORIDADES

Durante la 37° Convención Anual de la Asociación Internacional de Lectura, realizada en Orlando, a comienzos de mayo de este año, asumieron las nuevas autoridades de IRA.

Marie Clay, conocida internacionalmente por sus trabajos tendientes a detectar en forma temprana las dificultades de lectura, asumió la presidencia por un año, sucediendo en este cargo a Judith Thelen.

Doris Roettger es la presidenta electa para el periodo 93-94. Esta profesora se desempeña como coordinadora de Lectura y Artes del Lenguaje en el área de las escuelas públicas de Heartland y es profesora asistente de la Universidad de Drake, en Des Moines, Iowa.

La Vicepresidencia de la Asociación es ejercida ahora por Susan Mandel Glazer, quien asumirá la presidencia en el periodo 94-95. Glazer es profesora de Educación, Coordinadora de un programa graduado de lectura/artes del lenguaje y Directora de la Clínica de lectura y artes del lenguaje del Rider College.

Cada año, en mayo, tres de los nueve miembros del Consejo Directivo finalizan su mandato y tres nuevos miembros son designados en su reemplazo. Este año dejaron el Consejo, Richard Vacca de Kent, Ohio; Joy Monahan de Orlando, Florida; y Mary Marockie, de Wheeling, West Virginia y asumieron como directores, Mabel Edmonds, de St. Louis, Missouri; Jerry Johns, de DeKalb, Illinois; y Linda Gambrell, de Maryland.

Los miembros del Consejo Directivo son elegidos a través del voto de los asociados.

## *PRIMER CONGRESO DE LAS AMERICAS SOBRE LECTOESCRITURA*

Se celebrará los días **16, 17 y 18 de octubre de 1992**, en la ciudad de **Maracaibo, Venezuela**.

### Temática

1) La lectoescritura en diferentes contextos culturales.
2) Adquisición y desarrollo de la lectoescritura a lo largo de la educación formal.
3) El docente como investigador en el campo de la lectoescritura bajo la óptica constructivista.
4) Los materiales impresos y su importancia para el desarrollo de la lectura.
5) Las bibliotecas públicas o escolares: su contribución en la formación de lectores.

### Conferencistas extranjeros

Drs. Kenneth y Yetta Goodman y Dr. Luis Moll (Estados Unidos), quienes ya confirmaron su participación.

### Idioma oficial del evento

El idioma oficial del evento será el español aunque aquellos colegas angloparlantes que deseen presentar sus trabajos en inglés podrán hacerlo.

Los Drs. Kenneth y Yetta Goodman tendrán traducción simultánea y el Dr. Moll disertará en español.

### Modalidad de trabajo

1) Conferencias participativas: Drs. Kenneth y Yetta Goodman y Luis Moll, con una duracción de una hora de exposición y treinta minutos para la sección de preguntas y respuestas;
2) sesiones de trabajo en donde los investigadores nacionales e internacionales expondrán sus trabajos científicos, con una duración de 20 minutos para exponer y 10 minutos para preguntas y respuestas.

### Memorias del Congreso

Todos los participantes inscriptos recibirán por correo las **Memorias** del Congreso sin costo adicional.

### Informes e inscripción

Asociación de Lectura los Andes
Att. Dra. Adelina Arellano-Osuna
Apartado Postal N° 78 Mérida-A - Venezuela
Fax: 074-401899

## *TESAURO DE LITERATURA INFANTIL*

El **Banco del Libro de Caracas** (Venezuela) ha publicado en el mes de junio de 1991, la primera edición del **Tesauro de Literatura Infantil**, que incluye además algunos aspectos de **bibliotecología, educación, lectura** y otras **áreas afines**.

Esta obra, que ha sido elaborada por el Dr. Alberto Villalón y auspiciada por el Programa Regional de Desarrollo Cultural de la Organización de Estados Americanos-OEA, tuvo dos versiones preliminares en los años 1984 y 1987.

Este **Tesauro** constituye el primer ensayo a nivel internacional de establecimiento de un instrumento de indización y recuperación de la información en el ámbito de la literatura infantil y juvenil. Es susceptible de ser empleado por **centros de documentación e información, bibliotecas especializadas, investigadores y expertos en la materia**.

Está estructurado en seis campos temáticos: Libros y documentos; Lectura y educación; Infancia y adolescencia; Literatura infantil; Temas y valores en la literatura; Miscelánea. Subdividido en 29 facetas, contiene 1906 descriptores y 984 referencias.

El conjunto del **Tesauro** está configurado por: Introducción, Instrucciones sobre el uso del Tesauro, Muestra de procesamiento de la información; Esquema jerárquico; Indice alfabético, Indice permutado.

**Lengua:** Español.

**Disponibilidad:** 6 diskettes DSDD.
Configuración mínima de un equipo para instalar el Programa de Tesauro de Literatura Infantil:
**Hardware:** XT procesador 8088, 640 MB Memoria RAM.
Unidad de diskettes de 360 KB 5 ¼. Disco duro con disponibilidad de 5 MB. **Software:** Tener instalado el sistema operativo MS-DOS versión 3.0 en adelante, y el programa CDS/ISIS versión 2.1 en adelante.

**Informes:** Banco del Libro
Oficina del Tesauro
Apartado 5893- Caracas 1010-A
Venezuela
Tel.: 33.36.21 / 32.50.17
Telex: 23635 BANLI VC
Fax: (58-2) 33.42.72

## *PREMIOS Y SUBVENCIONES DE LA ASOCIACION INTERNACIONAL DE LECTURA*

La Asociación Internacional de Lectura ofrece premios y subvenciones para apoyar investigaciones y actividades de desarrollo profesional en el área de la lecto-escritura.

Estos son en síntesis los premios y los subsidios establecidos, con sus correspondientes fechas de cierre para la recepción de las solicitudes:

**Outstanding Dissertation of the Year Award** (1° de octubre de 1992). Premio de U$S 1,000 a una disertación destacada en el área de la alfabetización.

**Albert J. Harris Award** (15 de octubre de 1992). Premio en dinero destinado a un artículo publicado que haya sobresalido por sus aportes al diagnóstico y remediación de las dificultades de aprendizaje de la lectura y escritura.

**IRA Elva Knight Research Grant** (30 de octubre de 1992). Consiste en U$S 5,000 para apoyar investigaciones y experiencias orientadas hacia cuestiones significativas de la alfabetización.

**Nila Banton Smith Research Dissemination Support Grant** (30 de octubre de 1992). U$S 5,000 destinados a apoyar a miembros de IRA dispuestos a trabajar entre 2 y 10 meses en actividades de divulgación de investigaciones.

**Institute for Reading Research Fellowship** (20 de noviembre de 1992). Premio de U$S 1,000 a un investigador joven y promisorio que esté trabajando fuera de los Estados Unidos o Canadá.

**Gertrude Whipple Professional Development Program** (2 de enero de 1993). Provee fondos de hasta U$S 3,000 para ayudar al desenvolvimiento de pequeños proyectos, cuidadosamente seleccionados, orientados al perfeccionamiento profesional.

**Special Institutes and Seminars Program** (2 de enero de 1993). Programa de apoyo a seminarios y talleres de vastos alcances sobre alfabetización, enseñanza de la lectura, investigación y áreas afines.

Las personas interesadas deben dirigirse **DIRECTAMENTE a Gail Keating, Division of Research and Information Services, IRA, 800 Barksdale Road, P.O.Box 8139, Newark, Delaware 19714-8139, USA**, para solicitar información complementaria y los formularios de presentación.

lectura y vida

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA

**Cuota de afiliación individual, U$S 19.**

**Cuota de afiliación institucional, U$S 41.**

La afiliación anual a la Asociación Internacional de Lectura (incluye **Lectura y Vida**, material informativo, descuento en congresos y publicaciones).

Argentina: Cheque o giro en pesos por el equivalente a U$S 19 ó 41 al cambio oficial, a: Casilla de Correo 124, Sucursal 13 (1413) Buenos Aires, Argentina.

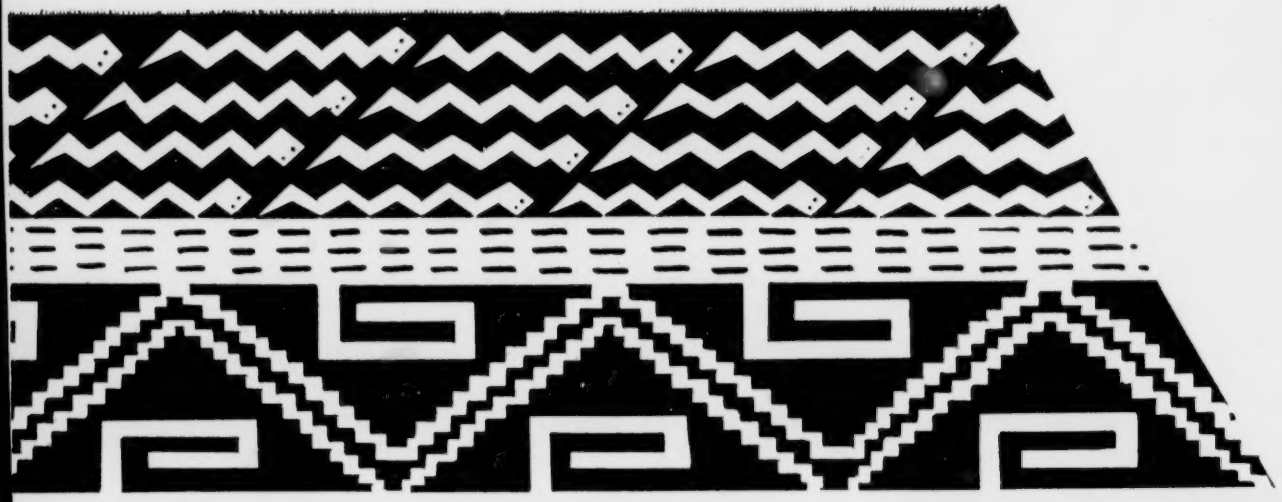
O en: Redacción de **Lectura y Vida**
Lavalle 2116 - 8º B
(1051) Buenos Aires, Argentina
Tel.: 953-3211
**Horario:** Lunes a viernes de 12 a 18 hs.

Cheque o giro en **dólares** sobre un banco de los Estados Unidos a la orden de la **Asociación Internacional de Lectura**, a: IRA PO Box 8139 Newark, Delaware 19714-8139, U.S.A.

# lectura y vida

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA

AÑO 13 - Nº 3 SETIEMBRE 1992 ISSN 0325-8637 CODEN LVIDDG

**E**SCRITURA DEL FONEMA /-S/ DEL ESPAÑOL RIOPLATENSE

**P**RODUCCION E INTERPRETACION DE ABREVIATURAS

**E**L RESUMEN: INTEGRANDO LA LECTURA Y LA ESCRITURA

**R**ELACION LECTOR INFANTIL-TEXTO CIENTIFICO

**F**ACTORES COGNITIVOS Y AFECTIVOS EN LA EXPRESION ESCRITA

534

# Desde este lugar luchamos por el cambio

14 millones de analfabetos absolutos

8,5 millones de niños en edad escolar
que no tienen acceso a la escuela

Centenares de miles de niños
que desertan, que repiten y que son
expulsados por la escuela

Por eso desde este lugar
luchamos por el cambio.

26 - 30 DE ABRIL DE 1993

# 38ª CONVENCION ANUAL
## DE LA ASOCIACION INTERNACIONAL DE LECTURA

**SAN ANTONIO - TEXAS**
**ESTADOS UNIDOS**
**26 - 30 de abril de 1993**

ira

**800 Barksdale Road,**
**P.O. Box 8139**
**Newark - Delaware 19714**
**USA**

**Revista Latinoamericana de Lectura**
**Año XIII - Número 3 - Setiembre 1992**

Publicación trimestral de la
**Asociación Internacional de Lectura (IRA)**
P.O.Box 8139 - Newark, Delaware 19714
Estados Unidos

**Directora**
María Elena Rodríguez

**Consejo Editorial Consultivo**
María Elvira de Alonso (Colombia)
Laura C.A. de Athayde Sandroni (Brasil)
Berta P. de Braslavsky (Argentina)
Mabel Condemarín Grimberg (Chile)
Alan N. Crawford (Estados Unidos)
Adolfo Elizaincín (Uruguay)
Emilia Ferreiro (México)
Kenneth Goodman (Estados Unidos)
Nelson Rodríguez Trujillo (Venezuela)
Ana Teberosky (España)

**Diseño de tapa**
**Diagramación**
Patricia Leguizamón

**Composición y armado**
Fototipia Linfoseter S.A.

**Imprenta**
Color EFE - Paso 192 - Avellaneda

**Redacción**
Lavalle 2116 - 8° - B
(1051) Buenos Aires - Argentina
Tel. 953-3211

**Dirección Postal**
Casilla de Correo 124, Sucursal 13
(1413) Buenos Aires, Argentina

**Costo de la suscripción anual**
(equivale a la afiliación a la
Asociación Internacional de Lectura)

**América Latina, Africa y Asia (excepto Japón)**
Socio individual: u$s 19
Socio institucional: u$s 41
**Resto del mundo: u$s 38**

**Aparece en marzo, junio, setiembre y diciembre**

Registro de la Propiedad Intelectual N° 38.409

Los artículos y fotografías no pueden reproducirse total o parcialmente sin la autorización escrita de LECTURA Y VIDA, Revista Latinoamericana de Lectura.
Los artículos firmados no expresan necesariamente la opinión de la Asociación Internacional de Lectura o de la Redacción de la revista.

LECTURA Y VIDA es un foro abierto para el intercambio de información sobre teoría, investigación y práctica de la lectura y escritura.

ISSN 0325-8637
CODEN LVIDDG

CORREO ARGENTINO CENTRAL
TARIFA REDUCIDA CONCESIÓN Nº 3.900
FRANQUEO PAGADO CONCESIÓN Nº 1554

# SUMARIO

Nota de la Dirección

Escritura del fonema /-s/ en niños alfabéticos hablantes del español rioplatense

Producción e interpretación de abreviaturas

El resumen: integrando la lectura y la escritura

Reflexiones acerca de la relación lector infantil-texto científico

Factores cognitivos y afectivos que explican la expresión escrita en adolescentes

Libros y revistas

Informaciones

# LECTURA Y VIDA


4

**Silvia Camean (Argentina)**

La escritura del fonema /-s/ en sujetos hablantes del español rioplatense, que tiene como característica la aspiración y/o pérdida de dicho fonema, convalida la hipótesis de que la escritura no es un reflejo especular del habla. 5

**Maria Eugenia Collebechi y Emilse Diment (Argentina)**

Exploración de las ideas que tienen los niños acerca de la naturaleza y de las funciones de las abreviaturas. 11

**Ana Torija de Bendito (Venezuela)**

Estudio del proceso de resumir en una muestra conformada por estudiantes universitarios, que permite mostrar la similitud existente entre este proceso y otros procesos de escritura. 17

**Natalia Becerra Cano (Colombia)**

Propuesta de una perspectiva diferente para abordar los textos científicos en el aula acorde con una concepción constructivista del aprendizaje. 27

**Julia Sequeida Yupanqui (Chile)**

Presentación de tres constructos cognitivo-afectivos que explican el proceso de producción textual en una muestra de estudiantes chilenos de 2° año de enseñanza media. 33

41

44


518

*Este número de LECTURA Y VIDA recoge tres investigaciones que se debatieron durante el* ***3er Congreso Latinoamericano de Lecto-escritura.***

*Dos de ellas, una referida a los problemas que presenta para los niños hablantes del español rioplatense la escritura del fonema /-s/, y la otra que estudia la adquisición de las abreviaturas, reconocen como marco conceptual la psicolingüística, la sociolingüística y la psicogénesis de la lengua escrita.*

*La tercera, que investiga la elaboración de resúmenes en alumnos universitarios, enfoca la vinculación de lectura y escritura teniendo en cuenta, fundamentalmente, principios de psicología cognitiva, psicolingüística y lingüística del discurso.*

*Los otros dos trabajos no fueron expuestos durante el Congreso. Uno de ellos se preocupa por actividades pedagógicas que hagan posible la apertura de los textos científicos, permitan al niño construir conocimientos en el campo de las ciencias naturales y transformen en placentera la lectura de los materiales escritos referidos a ellas.*

*La otra investigación busca dilucidar los factores cognitivos y afectivos que inciden en la expresión escrita de los adolescentes, desde la perspectiva del procesamiento de la información.*

*Como podrá advertir el lector, el eje central de este número pasa por las investigaciones acerca de la escritura. Se analiza el proceso de escribir distintos tipos de textos desde diferentes ópticas, incluso con matices claramente opuestos, con la intención de brindar al docente explicaciones acerca de la variedad de problemas que debe enfrentar todo escritor al intentar la comunicación escrita.*

*Con miras a abrir nuevos espacios de discusión y de reflexión sobre el arduo tema de la alfabetización y sus alcances para el desarrollo personal y social, y para el progreso de nuestras naciones, se está estudiando la posibilidad de realizar en 1994, el* ***15º Congreso Mundial de Lectura de la Asociación Internacional de Lectura en Buenos Aires****. Esta posibilidad implica que, quizá, podamos en esa fecha contar con los principales especialistas del mundo en esta materia.*

LA DIRECCION



BEST COPY AVAILABLE

# ESCRITURA DEL FONEMA /-S/ EN NIÑOS ALFABETICOS HABLANTES DEL ESPAÑOL RIOPLATENSE

SILVIA CAMEAN

*La autora es investigadora del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad de Buenos Aires*

Este trabajo se vincula con la controvertida problemática acerca de la relación entre lengua oral-lengua escrita en una situación bien específica como es la escritura del fonema /-s/ en niños alfabéticos hablantes del español rioplatense.

Comparada con otras variantes del español hablado, el del Río de la Plata tiene entre sus características más claramente establecidas la aspiración y/o pérdida de /-s/. Este fenómeno de variación lingüística ha sido tema de análisis de diferentes investigadores en nuestro medio. Entre ellos podemos citar los aportes de B. Fontanella de Weinberg que nos muestran la evolución histórica del habla de esta región desde el siglo XVI a la fecha. Weinberg (1974) dice textualmente que "la situación actual en el habla rioplatense, en que perdura la pérdida y aspiración de la /-s/ final en todos los niveles educacionales, aunque con mayor frecuencia en los más bajos, muestra que se trata de un fenómeno de variación lingüística que ha permanecido relativamente estable a lo largo de los siglos".

Siendo entonces que la aspiración o pérdida de la /-s/ final es una de las características específicas del habla rioplatense, podemos suponer que, en escritura, los chicos de esta región seguirán uno de estos dos caminos posibles:

— Presentar un fenómeno paralelo al oral, o sea, omitir las "-s" finales al escribir. Si fuera así, ello sustentaría la visión de la escritura como

código de transcripción (no se puede transcribir lo que no está...).

O bien:

— Escribir las "-s", lo que sustentaría la idea de representación de aspectos conceptuales, no todos ellos derivados del material audible.

Para esclarecer cuál de estas dos hipótesis es la adecuada, nos planteamos el siguiente trabajo que tiene como objetivo analizar si, al transcribir enunciados orales, los niños representan las "-s" que son marca del plural; p.e. en: fábrica**s**, lin**das**, periodista**s**.

Como dato suplementario estudiamos la representación del fonema /-s/, también en posición final, pero cuando no es marca del plural; p.e. en: tre**s**, Mercede**s**, después .

El análisis que presentaré se centra exclusivamente en la ocurrencia u omisión de las "-s" sin discriminar los contextos fónicos del fonema /-s/.

## Diseño experimental

Para obtener producciones escritas semejantes, los chicos transcribieron dos veces un mismo conjunto de diez enunciados. Este conjunto fue grabado dos veces. Una vez por una mujer con estudios primarios incompletos en quien era más notoria la aspiración u omisión de /-s/, que designamos "habla popular" (HP).

Otra vez por una mujer de nivel universitario en quien eran identificables todos los fonemas, que denominados "habla culta" (HC). Los enunciados y el orden en que los chicos los escucharon y transcribieron fue el siguiente:

1. Algunas veces las amas de casa hacen reuniones de protesta.
2. El 9 de julio desfilaron los soldados, granaderos y marineros valientes.
3. Habló la señora Mercedes Vega cuando la entrevistaron unas periodistas italianas.
4. Las tres fábricas más grandes compraron unas lindas máquinas.
5. Unos jóvenes asaltantes armados subieron al colectivo y se sentaron atrás.
6. Llegó antes el presidente y después unos ministros lo acompañaron.
7. Subió más o menos un seis por ciento el precio de los fósforos.
8. Las nuevas inspectoras dijeron: "Vamos a abrir más escuelas, vamos a pintarlas".
9. Los soldados, granaderos y marineros valientes desfilaron el 9 de julio.
10. Los trabajadores municipales arreglaron la luz de la calle.

Con todos los niños hicimos dos entrevistas individuales. Cada niño escuchó un enunciado por vez, pudiendo reescucharlo tantas veces como lo solicitara. Luego de completar la escritura del primer enunciado, escuchaba y escribía el segundo, y así sucesivamente hasta terminar con los diez.

Al finalizar la transcripción hicimos un breve interrogatorio clínico. La consigna fue:

"¿Vos sabés lo que hacen los periodistas? Hacen entrevistas, las graban y después tienen que desgrabarlas, escribirlas, tal cual las escuchan. Ahora vamos a hacer algo parecido, te voy a pasar una grabación y vos tenés que escribirla."

La población estudiada correspondió a clase media baja, sector donde es más frecuente la aspiración o pérdida de las /-s/. Todos los niños son nacidos en el Gran Buenos Aires (de padres argentinos), alumnos de una escuela pública del Partido de San Martín.[1]

Integraron la muestra 48 chicos de 2°, 4° y 6° grados. 16 de cada grado; balanceados por sexo y por turno. La edad de los niños correspondía al grado.

Decidimos incorporar en la muestra a los niños a partir de 2° grado porque resultaba imprescindible que estuvieran afianzados en el nivel alfabético de escritura. De este modo, ante cualquier omisión, quedaron descartadas posibles interferencias relacionadas con el nivel de conceptualización (vale decir que no incorporamos niños con escrituras prealfabéticas).

La mitad de los niños escucharon y transcribieron en la primera entrevista los enunciados grabados en HC y en la segunda los de HP. Para la mitad restante invertimos el orden de las tomas. Vale decir que cada niño escribió dos veces el mismo conjunto de 10 enunciados. Entre la primera y la segunda entrevista hubo un intervalo de 3 ó 4 semanas para disminuir la posibilidad de memorización.

## Análisis de los datos

El primer dato relevante es que la cantidad de "-s" supera las predicciones. De un total de 4800 palabras que requerían la "-s", morfémica o no, la escriben correctamente en el 90.2% de los casos.

Un segundo dato no menos importante es que la transcripción de las dos variantes del habla rioplatense introdujo muy pocas variaciones. Al analizar los enunciados transcriptos del HC vemos que el 98% de las veces escriben correctamente las "-s"; y en los enunciados transcriptos del HP la representan en el 88% de los casos.

Partiendo de esta comprensión general, consideramos necesario analizar, en las producciones de todos los chicos, la distribución de las omisiones.

Analizando los sintagmas nominales vemos que en **todas** estas construcciones las omisiones de "-s" en el artículo son menores que en los sustantivos y adjetivos. Dicho en otros términos, las omisiones afectan más a los sustantivos y adjetivos que al artículo.

Siendo esto cierto, también lo es que los artículos masculinos **los** y **unos**, presentan menos omisiones que los artículos femeninos **las** y **unas**.

También es cierto que, dejando de lado el género, en los artículos definidos hay menos omisiones que en los indefinidos. O sea que los niños omiten menos en **las** y **los** que en **unos** y **unas**.

Una explicación posible de las diferencias en los resultados, según el género, sería que en los artículos femeninos la omisión de la "-s" no afecta la categoría de la palabra como tal, si del **las** o **unas** paso a escribir **la** y **una** modifico el número pero continúan siendo artículos.

Ahora bien, si dejamos de lado el género y el que sean definidos o indefinidos, encontramos que los artículos son las palabras con menos omisiones.

Partiendo de este dato podemos pensar que el artículo lleva la carga de la pluralización para los niños. Siendo que en los sintagmas nominales el artículo es **siempre** la primera palabra, resulta bastante atinado suponer que, para algunos niños, la presencia de la "-s" en el artículo alcanzaría para marcar la pluralidad de todo el sintagma, aunque en los adjetivos y/o sustantivos pospuestos al artículo no vuelvan a escribir la "-s". De hecho recogimos algunos argumentos que apoyarían esta hipótesis. P.e. Zulema de 2° grado, al transcribir el primer enunciado de HC, escribió:

---

[algunas veces las ama de casa hacen reuniones de protesta]

*(después que escribió todos los enunciados se le dice:)*
¿Podés leer éste?
*(señalando el primer enunciado)*

*(lee)* Algunas veces las amas de casa hacen reuniones de protesta.

¿Cuántas amas de casa son?

Muchas.

¿Cómo te diste cuenta?

Por las palabras que van todas en largo.

A ver ¿qué quiere decir eso?, mostráme, ¿qué palabras van todas en largo?

Estas, las que escribí *(señala de izquierda a derecha cada palabra)* ésta, ésta, ésta...

¿Ahí cómo dice? Volvémelo a leer despacito, por favor.

*(lee)* Algunas veces las amas de casa hacen reuniones de protesta

*(La entrevistadora tapa partes del enunciado dejando a la vista sólo "ama de casa")* ¿Qué dice acá?

Ama de casa

¿Cuántas son?

Una

Pero ¿no me dijiste que eran muchas?

Sí, así *(destapa todo el enunciado)* porque así las palabras van todas en largo y acá dicen que son muchas *(señalando* **las**).

---

Para Zulema, la presencia de "-s" en el artículo alcanzaba para marcar la pluralidad del sintagma nominal.

Un modo interesante de ver los datos es analizar las concordancias al singular en los sintagmas nominales; o sea, en aquellos en donde se omite la "-s" en todas las palabras. Este análisis nos da los siguientes resultados:

---

1. La(s) ama de casa ..... = 3 escrituras por concordancia.
3. Una(s) periodista(s) italiana(s) ..... = 18 escrituras por concordancia.
4. Una(s) linda(s) máquina(s) ..... = 12 escrituras por concordancia.
6. Uno(s) ministro(s) ..... = 2 escrituras por concordancia.
7. Lo(s) fósforo(s) ..... = 2 escrituras por concordancia.
8. La(s) nueva(s) inspectora(s) ..... = 9 escrituras por concordancia.

---

Los sintagmas nominales 3 y 4 son los que concentran el mayor número de concordancias en singular y en ellos podría estar interfiriendo el lugar que ocupan esas construcciones dentro del enunciado. Pareciera que cuando el sintagma nominal plural está al final quedaría más libre (libre de las restricciones de lo que sigue). Por otro lado, la alta frecuencia de concordancia al singular en estos dos casos (sintagmas nominales 3 y 4) sugeriría que, en posición final, poco importa que el sintagma nominal sea sujeto (enunciado 3) u objeto directo (enunciado 4).

Comprobamos también que **nadie** produce un singular por concordancia cuando ese sintagma nominal es sujeto, en posición inicial y con un contenido habitual (ya sea HC o HP). Los datos nos llevan a pensar que los niños podrían tomar en cuenta el contenido del sintagma. ¿Por qué pensamos esto? Porque nunca aparecen concordancias en singular en **"los trabajadores municipales"**, ni tampoco en **"los soldados, granaderos y marineros valientes"**, que evidentemente son expresiones mucho más frecuentes que "el trabajador municipal" o "el soldado, granadero y marinero valiente".

Por el contrario, en el enunciado 8, encontramos algunas omisiones, porque justamente es mucho más frecuente escuchar: **"la nueva inspectora"** que "la**s** nueva**s** inspectora**s** "; esta pluralización no es habitual.

En este mismo sintagma nominal la concordancia pareciera ser tan fuerte que incluso en 3 escrituras esa concordancia se extiende al verbo que le continúa. Vale decir que escriben: "la nueva inspectora **dijo** ". Evidentemente esta modificación no obedece para nada a las características de audibilidad de los fonemas en cuestión, ya que es bien diferente lo que escucharon: **"dijeron"** y lo que escribieron: **"dijo"**.

De acuerdo con lo mencionado anteriormente los sintagmas nominales ubicados al final del enunciado presentarían mayor cantidad de concordancias al singular (y por lo tanto, de omisiones de "-s") en contraposición con los que están al inicio; esta situación podría explicar, en parte, las diferentes concentraciones de omisiones en los sintagmas nominales de los enunciados 2 y 9. Estos enunciados son los únicos en donde se repite el mismo sintagma nominal y se invierte su posición; en el enunciado 2 está al final y en el 9 está al inicio. Si bien este sintagma tiene características particulares que podrían interferir en el número de omisiones de "-s", como el hecho de ser un listado de sustantivos, o que en un caso está pospuesto al verbo y en el otro antepuesto, consideramos interesante comparar las omisiones en uno y otro. Sin dejar de lado las salvedades recién señaladas, los resultados indican que hay mayor cantidad de omisiones de "-s" cuando el sintagma está al final que cuando está al inicio (57 omisio nes al final contra 38 al inicio).

Así como es interesante detenerse en las concordancias al singular, consideramos pertinente constatar el agregado de "-s" en ciertas construcciones. En otros términos, constatar las concordancias al plural. Las construcciones susceptibles de presentar agregados de "-s" son aquellas en donde la primera palabra lleva "-s" (morfémica o no) y la siguiente no. Los resultados son:

| | | |
|---|---|---|
| ama**s** de casa**s** ..... | = | 12 escrituras |
| reunione**s** de protesta**s** ..... | = | 27 escrituras |
| Mercede**s** Vega**s** ..... | = | 27 escrituras |
| seis por ciento**s** ..... | = | 12 escrituras |

En todos estos casos, que como vemos no son pocos, el agregado es más que significativo pues, lejos de omitir la "-s" final que se escucha de manera más o menos audible, hay agregados de "-s" en palabras en donde ni siquiera se las dice.

Encontramos otros casos de concordancia al plural en pronombres que funcionan como objeto directo con verbo plural:

| | | |
|---|---|---|
| **los** acompañaron ..... | = | 6 escrituras |
| **las** entrevistaron ..... | = | 5 escrituras |

Tomando en cuenta los datos presentados hasta aquí, consideramos necesario retomar las dos hipótesis que dimos al comienzo:

— La primera expresa que, si al escribir se omiten las "-s", se sustentaría la visión de la escritura como código de transcripción.

— Por el contrario, la segunda hipótesis expresa que si se escriben las "-s", se sustentaría la idea de representación de aspectos conceptuales, no todos ellos derivados del material audible.

Pensamos que nuestros datos sustentarían con suficiente claridad la segunda hipótesis. Por un lado, porque las omisiones de "-s" fueron muy reducidas en cualquiera de las dos variantes del habla.[2]

Por otro lado, consideramos que la segunda hipótesis es la adecuada porque, en donde hubo omisiones, pareciera que están interfiriendo una variedad de factores, cualquiera de ellos mucho más complejo que la simple audibilidad del fonema /-s/.

Como podemos ver a lo largo de este trabajo, la interrelación de factores que llevaría a los niños a omitir "-s" abarca una amplia franja que va desde la palabra hasta las construcciones sintagmáticas, a la posición de las mismas e incluso al contenido.

Esta diversidad de factores hace que prácticamente cada enunciado deba ser tratado como una particularidad; sin embargo, para terminar, presentamos una posible clasificación de los datos, en donde tomamos en cuenta el comportamiento de todos los niños en sintagmas nominales que tienen estas palabras pluralizadas:

unas periodistas italianas
unas lindas máquinas
Las nuevas inspectoras
Los trabajadores municipales

Todos los niños se distribuyeron en 5 grupos:

**Grupo I:** Sujetos que escriben correcto, o sea, pluralizando los 8 sintagmas nominales (recordemos que son 4 sintagmas y que cada niño lo escribió 2 veces, lo que da un total de 8 escrituras).

**Grupo II:** Sujetos que hacen 6 ó 7 escrituras correctas y las restantes (1 ó 2) por concordancia al singular.

**Grupo III:** Sujetos que presentan 7 escrituras correctas y apenas 1 que no es por concordancia al singular.

**Grupo IV:** Sujetos que presentan entre 5 y 6 escrituras correctas en esos sintagmas, o sea, algo más del 50% y una marcada dispersión entre otros tipos de respuestas en las dos escrituras restantes.

**Grupo V:** Sujetos con 4 o menos escrituras correctas en estos sintagmas. Como dato interesante de estas clasificaciones podemos decir que mientras que ningún niño del grupo I omite la **s** o la **n** final de verbos; **todos** los niños del grupo V tienen problemas con los verbos.

Para terminar podemos decir que estos niños demostraron que transcriben más de que lo saben que lo que escucharon. Demostraría también que, si bien hay una profunda relación entre lengua oral y lengua escrita, la escritura no es un reflejo especular del habla. Y así como **no** es cierto que **nunca** hay una relación directa en el sentido de que **todo** lo que se dice se escribe, tampoco es cierto que **todo** lo que se escribe se escucha; y en ambos casos hay una real reconstrucción del habla para convertirse en escritura.

## Notas

1. Agradecemos la colaboración de los directivos, maestros y alumnos de la Escuela N° 16 "Gral. Manuel Belgrano" de San Martín.
2. Frente a este resultado podría argumentarse que los niños no escucharon diferencias entre las grabaciones de HC y HP, pero no es cierto, porque los chicos aludieron a las diferencias con expresiones como: "una señora habla bien y la otra habla mal".

## Bibliografía


Blanche-Benveniste, C. (1981) La escritura del lenguaje dominguero. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacios (eds.) **Nuevas perspectivas sobre procesos de lectura y escritura.** México: Siglo XXI.

Ferreiro, E. y Gómez Palacios, M. et al. (1982) **Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura.** Vol. 1 y 2. México: SEP-OEA.

Fontanella de Weinberg, B. (1974) Análisis sociolingüístico de un aspecto del español bonaerense. **Cuadernos de Lingüística**. Bahía Blanca: UNS.

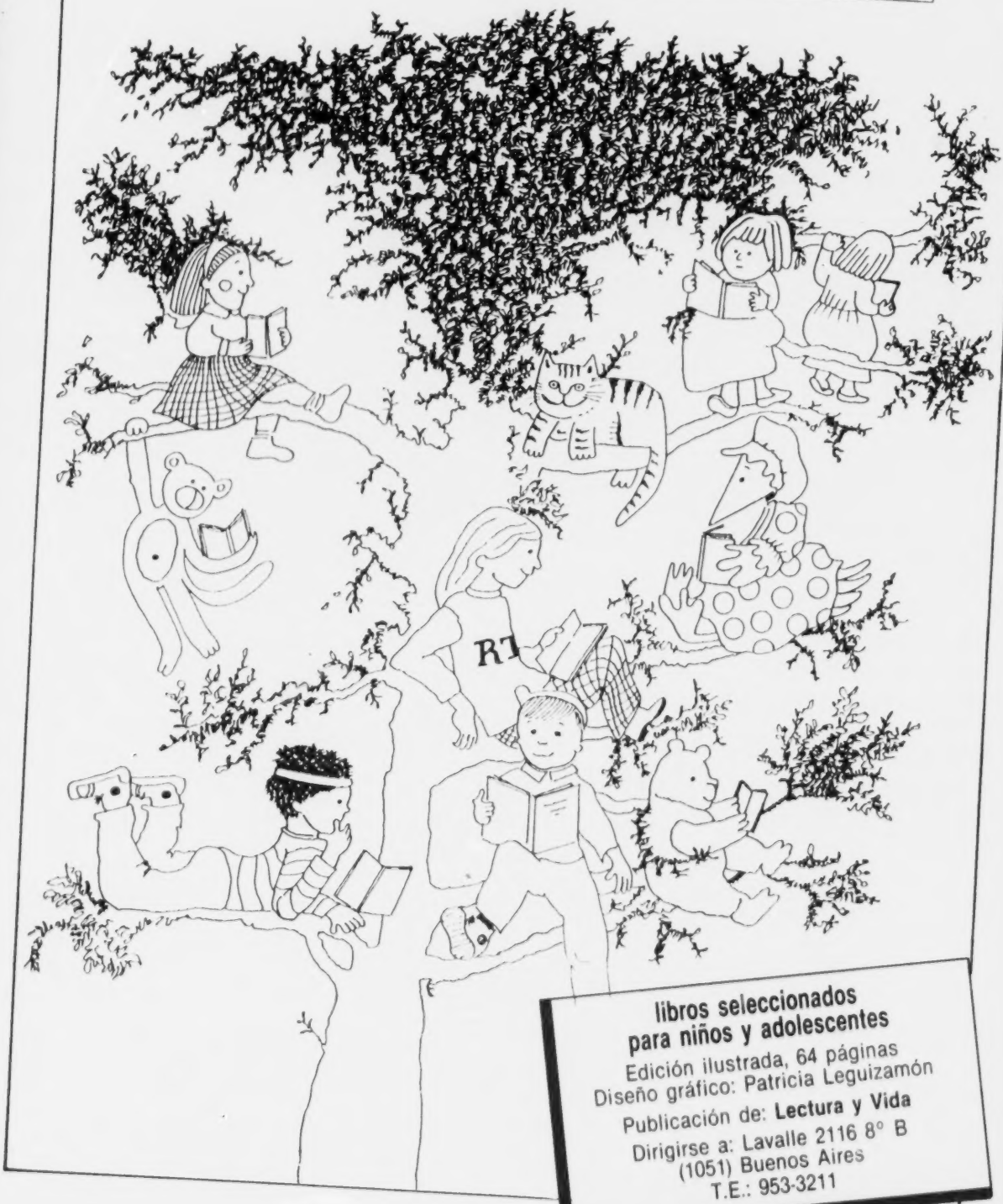
Fontanella de Weinberg, B. (1982) Aspectos del español hablado en el Río de la Plata durante los siglos XVI a XVII. **Cuadernos de Lingüística**. Bahía Blanca: UNS.

Fontanella de Weinberg, B. (1983) Variación lingüística en el español bonaerense. **Lingüística española actual, V**. p. 93-108.

Fontanella de Weinberg, B. (1984) El español bonaerense en el siglo XVIII. Bahía Blanca: Departamento de Humanidades, UNS.

# PARA LEER CON PLACER

MARIA LUISA CRESTA DE LEGUIZAMON



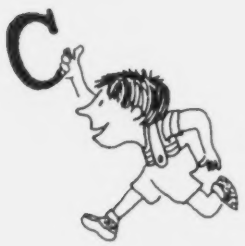
**libros seleccionados para niños y adolescentes**

Edición ilustrada, 64 páginas
Diseño gráfico: Patricia Leguizamón
Publicación de: **Lectura y Vida**
Dirigirse a: Lavalle 2116 8° B
(1051) Buenos Aires
T.E.: 953-3211

# PRODUCCION E INTERPRETACION DE ABREVIATURAS

MARIA EUGENIA COLLEBECHI
EMILSE DIMENT

*Centro de Estudios Avanzados*
*Universidad de Buenos Aires*



El objetivo del presente estudio fue explorar las ideas infantiles acerca de las abreviaturas. Nos dedicamos a este aspecto de la lengua escrita dado que existen las abreviaturas en múltiples y variados materiales escritos y los niños, al enfrentarse con ellas, intentan comprender su naturaleza y función.

Desde diversos ámbitos se insiste en la inclusión del periódico en la escuela y **éste** es un tipo de texto donde abundan las abreviaturas y siglas. Toda alfabetización que vaya más allá del libro de texto e intente contemplar la riqueza de la lengua escrita, no puede dejar de lado otros aprendizajes como completar o confeccionar un formulario, consultar una guía, apuntar un mensaje, seguir un instructivo, buscar trabajo en un periódico, donde también el uso de abreviaturas no sólo es necesario sino, a veces, imprescindible. Entonces, conocer las concepciones de los niños acerca de las abreviaturas, es decir, cuáles son las más razonables para ellos, aportaría a la práctica pedagógica permitiendo idear formas de intervención más adecuadas.

Comúnmente, se denomina abreviatura a las formas que implican una reducción en la representación escrita de palabras pero no son todas iguales ni todas tan fáciles.

1. Se **componen** de maneras diferentes: las abreviaturas por **suspensión** retienen la/s primera/s letra/s y omiten las siguientes, siendo variable la can-



526

tidad de letras conservadas. (Av. = avenida; Tel. = teléfono); las abreviaturas por **contracción** se "saltean" letras y retienen la primera y la última y, a veces, otras del medio (mts. = metros; Dr. = doctor).

2. Pueden presentar combinaciones de letras extrañas al castellano (Dpto. = departamento) y/o letras imposibles en posición final: -b, -c, -g, -v, -t, etc. (Art. = artículo; Prov. = provincia).

3. La **apariencia gráfica** de la abreviatura es variable:

— la mayoría lleva punto pero no todas (los símbolos de la ciencia y de la técnica no lo llevan);
— pueden presentar muchos puntos en el medio, como las siglas, o sólo uno al final;
— algunas siempre se escriben con mayúsculas y otras no;
— pueden presentar combinaciones de caracteres sobre y arriba de la línea (N° = número).

4. En algunas no se lee la parte escrita correspondiente ya que carecería de sentido alguno ("avenida" y no "avda.") y en otras sí (ONU y CGT) —en este último caso pasan a ser nombres y se los trata como tales—.

5. Pueden aplicarse a palabras sueltas o a grupos de palabras (a. de J.C. = antes de Jesucristo; C.G.T. = Confederación General del Trabajo).

6. Hay diferentes abreviaturas alternativas para una misma palabra (Av., Avda. = avenida) y una misma abreviatura puede corresponder a palabras diferentes (Dto. = departamento, descuento).

7. Algunas son más propias del lenguaje oral y, en todo caso, de un estilo coloquial de escritura, y en este caso, se escriben sin punto ("Marce" = Marcela; "facu" = facultad).

8. Finalmente, la manera de representar la pluralidad tampoco es única: agregado de S (Uds. = ustedes) o duplicación de letras (FF.AA. = Fuerzas Armadas).

En la bibliografía consultada las diferentes abreviaturas reciben una nomenclatura distinta (varios autores, Dubois y otros, 1979; Martínez de Sousa, 1978) prefieren el término de abreviación para referirse globalmente a la "representación de una unidad o de una serie de unidades por una parte de esa unidad o de esa serie de unidades" (Dubois, 1983) y distinguen diversos tipos de abreviación: la abreviatura propiamente dicha, la sigla, el acrónimo, el símbolo, el abreviamiento y el monograma. En este estudio nos dedicamos a la abreviatura propiamente dicha.

No quisiéramos dejar de señalar que las abreviaturas existen desde tiempos muy remotos. El ahorro de tiempo y espacio fue crítico en su origen. Se sabe que los fenicios y egipcios hicieron uso de ellas, que eran abundantes en las inscripciones de la antigüedad clásica y que se incrementaron enormemente a partir de la Edad Media.

Griegos, romanos, cristianos, entre otros, se preocuparon por establecer su sistema de abreviaturas (con reglas bastante precisas) que, a grandes rasgos, consistían en omitir las últimas letras, o bien las intermedias generalmente vocales y, en el caso de consonantes, aquellas que no fuesen necesarias para la conservación de la fisonomía particular de la palabra. Además utilizaban signos gráficos diversos para indicar la existencia de la misma (rayas, puntos, vírgulas...).

Las abreviaturas contemporáneas han conservado algunas de estas características y junto con las tradicionales de forma fija, conviven otras más recientes de forma más o menos flexible. Es de notar que además de las abreviaturas públicas existen otras, privadas o de uso personal, que a veces llegan a constituir un pequeño sistema para el escritor (pensemos en los apuntes, en la agenda...).

Los datos se recogieron en entrevistas individuales y se utilizó el método clínico-crítico de Piaget. Entrevistamos a 30 sujetos de 2°, 4° y 6° grado de una escuela pública de la provincia de Buenos Aires: 10 de cada grado y balanceados por sexo y por turno (los niños de 2° con escritura alfabética). La edad era la correspondiente al grado. La población estudiada pertenece a clase media baja.

Diseñamos dos situaciones: una de **producción**, en la que los niños tenían que re-escribir dos textos usando abreviaturas, y otra de **interpretación**, en la que tenían que leer diversos portadores de textos que presentaban abreviaturas.

Para la **producción** se presentaron textos en los que el ahorro de espacio justifica el uso de abreviaturas: una tarjeta personal de médico y un aviso clasificado (ver anexo).

Las consignas para la situación de producción fueron las siguientes:

— Tarjeta personal: "Vos trabajás en una imprenta haciendo tarjetas personales. Yo soy la secretaria del doctor López y necesito que vuelvas a escribir esto (texto) haciéndolo más corto, poniendo con menos palabras las que a vos te parezca (usando abreviaturas), para que entre en una tarjeta."

— Aviso: "Vos trabajás en un diario y yo tengo que vender mi departamento. Este es el aviso que tenés que escribir y necesito que sea corto para que salga más barato."

Para la situación de **interpretación** consideramos diferentes contextos de aparición de las abreviaturas:

— contexto situacional: carteles de la vía pública (fotografías de una perfumería, una inmobiliaria y un almacén);
— contexto lingüístico: formulario de solicitud de documento de identidad;
— soporte material: dos envases (té-café).

Los niños fueron entrevistados dos veces con un intervalo de una semana y distribuidos en dos grupos según comenzaran por la situación de producción de abreviaturas o por la de interpretación.

## Problemática abordada

Las preguntas que guiaron el trabajo son las siguientes:

— En la **producción** nos interesaba cómo abrevian los niños palabras cuya abreviatura no conocen y si hay un modo privilegiado de componerlas.
— En la **interpretación**, cómo reconocen que están en presencia de una abreviatura; cómo anticipan el significado, cómo recuperan la palabra abreviada y la importancia del contexto en esta tarea.

## Análisis de los datos[1]

### *Qué abrevian los niños*

Las palabras presentes en los textos de la situación experimental tienen abreviaturas más o menos convencionales y con distinta frecuencia de uso en la escritura. Esperábamos entonces que las palabras que resultasen más frecuentemente abreviadas por los niños fuesen las de uso más corriente. Sobre un total de 675 abreviaturas producidas —que se distribuye de manera uniforme en los tres grados— distinguimos 4 bloques:

A. Palabras abreviadas por la mayoría de los niños (60% o más);
B. palabras abreviadas por el 50% de los niños (aproximadamente);
C. palabras abreviadas por pocos niños (40% o menos);
D. palabras nunca abreviadas **(Cuadro 1)**.

Los resultados muestran que las palabras del **bloque A** (18/57 palabras) son las de uso más frecuente ya sea porque aparecen en diversos materiales escritos o bien porque son cotidianas en el contexto escolar. Aun sin haberlas abreviado todas de manera convencional (sólo el 40% sobre 405 abreviaturas producidas son convencionales), los niños saben que esas palabras se abrevian, refieren a lugares donde las vieron y tratan de recordarlas (en tarjetas de cumpleaños, en el cuaderno, en la tele).

A la inversa, las palabras menos abreviadas son:

— las que no tienen una forma convencional (p.e.: niños) o sólo aparecen en un texto muy especial como lo es el de un aviso clasificado (p.e.: mucha), texto que resulta ser poco conocido por los niños.
— las más cortas: para los niños resulta razonable abreviar palabras de más de 5 letras porque las "cortas", como dicen, "son difíciles de cortar" o "no se va a entender" (17/23 palabras tienen cinco letras o menos).
— los nombres propios: los niños se resisten a abreviar nombres propios de personas y esto es interesante porque ellos saben que se abrevian los nombres en la etiqueta de un lápiz, en un anillo, en el delantal, pero no en una tarjeta personal, porque "no se sabría quién es", "es una falta de respeto" o, en todo caso, sólo se abrevia el segundo nombre. Entonces aquí está en juego cierto conocimiento adicional pero no por eso menos importante. El problema no es sólo **cómo** se abrevian los nombres sino **dónde** se justifica hacerlo y dónde no. Se supone que una tarjeta personal circula entre des-

**Cuadro 1**
**Cantidad de abreviaturas**

| A (60%) | B (50%) | C (-40%) | D |
|---|---|---|---|
| TELEFONO | ESPECIALISTA | CONSULTORIO | UN |
| DEPARTAMENTO | LUNES | PATIO | D |
| HORAS | PLANTA BAJA | SOLICITAR | EN |
| BUENOS AIRES | PARTICULAR | HORNO | |
| DORMITORIOS | VIERNES | COCINA | |
| NATURAL | CUADRADOS | GRAN | |
| PROVINCIA | TURNO | SAN MARTIN | |
| GENERAL PAZ | | BAÑO | |
| METROS | | VENDO | |
| DOCTOR | | LUIS | |
| SUPERFICIE | | NUEVO | |
| LOCALIDAD | | PISO | |
| AVENIDA | | IGNACIO | |
| USTED | | MUCHA | |
| URGENTE | | PARA | |
| | | JUSTO | |
| | | NIÑOS | |
| | | MEDICINA | |
| | | LOPEZ | |
| | | GAS | |
| | | LUZ | |
| | | CON | |
| | | UNA | |

TELEFONO aparece 3 veces en los textos y DEPARTAMENTO 2 veces.

conocidos y se hace imprescindible identificar con precisión a la persona de la que se trata.

Por último, las palabras nunca abreviadas son las de 2 letras (preposiciones y artículo indefinido).

## *Cómo abrevian los niños*

Los niños, a la hora de abreviar, utilizan criterios que nos revelan cuáles son los problemas que les plantea esta tarea. Cuando se trata de representar un todo por una parte intentan que esta parte brinde la información necesaria para poder restituir la totalidad. Vale decir, la abreviatura debe conservar la fisonomía de la palabra en cuestión (lo menos que se puede escribir de ella para que siga siendo esa palabra). Por lo tanto, deciden qué letras escogen, cuántas retienen y cuántas omiten, el peso del contexto para la recuperación de la palabra completa y evalúan si un posible lector puede restituir esa palabra sin confundirla con otra.

Algunos niños oscilan entre un aspecto u otro, otros priorizan alguno. La dificultad mayor reside en tomarlos en cuenta simultáneamente, dificultad que se diluye cuando conocen la abreviatura convencional.

Clasificamos las abreviaturas producidas por los niños en 3 categorías (consideramos las 16 palabras que tuvieron mayor frecuencia de abreviatura[2]):
1. conservan letras contiguas;
2. conservan letras no contiguas;
3. tipos mixtos u oscilantes entre 1 y 2: entre lo contiguo y lo discontiguo **(Cuadro 2)**.

Veamos en detalle cada una de ellas:

Categoría 1: La abreviatura que mantiene la **contigüidad** de las letras conserva **parte** de la palabra, es decir, se corta la palabra y se retiene una de las partes. Para los niños la parte inicial es la mejor representante de la palabra pues permite anticipar cómo sigue, siendo el completamiento más fácil para el que lee (p.e.: "depar" para departamento). Sin embargo, esto no es tan "obvio": unos pocos niños dudan entre dejar la parte inicial o la final ("depar" o "tamento"). El problema más importante es la elección del lugar de corte de la palabra de manera tal que la parte escogida remita a la palabra, que no resulte en otra del léxico (no es bueno que quede "especial" para especialista), y que no conserve demasiadas letras ni tan pocas. En este sentido, como se observa en el **Cuadro 2**, se encuentran todas las variaciones posibles para una misma palabra (p.e.: departamento).

Categoría 2: Cuando se arman abreviaturas con letras **discontiguas** se plantea otro tipo de problemas. No se trata en este caso de escoger una parte de la palabra, como en el caso anterior, sino de armar una nueva forma con letras salteadas y lo crítico es la elección de las letras y cómo resultarán en conjunto, tarea que **no** es nada sencilla para los niños.

En el interior de esta categoría caben dos subcategorías:
2.1. Se respeta el límite de la palabra, o sea, se conserva la inicial y la final, incluyendo a veces algunas del medio (LCD = localidad).

2.2. No se respeta el límite final de la palabra: se conserva la inicial y otras del medio (DPT = departamento).

**Cuadro 2**
**Modo de composición**

| Categoría 1 | Categoría 2 | Categoría 3 |
|---|---|---|
| DEPARTAMENT<br>DEPARTAMEN<br>DEPARTAME<br>DEPARTAM<br>DEPARTA<br>DEPART<br>DEPAR<br>DEPA<br>DEP<br>DE<br>D<br><br><br>TAMENTO | 2.1 LCD<br>NTL<br>SPFCE<br>UTD<br>---<br>2.2 UT<br>EPS<br>DPT | 3.1 LODAD<br>ESTA/ESPTA<br>NARAL<br>---<br>3.2 LOD<br>USD<br>ETA<br>NRAL<br>---<br>3.3 NATL NTRAL<br>SUPRF PRCIA<br>DOCTR |

**Aclaración**

NTL/NARAL/NRAL/NATL/NTRAL = NATURAL
EPS/ESTA/ESPTA/E = ESPECIALISTA
LCD/LODAD/LOD = LOCALIDAD
SPFCE/SUPRF = SUPERFICIE
UTD/UT/USD = USTED
DPT = DEPARTAMENTO
PRCIA = PROVINCIA
DOCTR = DOCTOR

Categoría 3: En esta categoría se incluyen abreviaturas que en parte rompen con la contigüidad de las letras y en parte no. Se distinguen 3 subcategorías:

3.1. Se conserva primera y última sílaba (ESTA = especialista), agregando a veces consonantes intermedias (ESPTA = especialista).

3.2. Se conserva la letra inicial y la última sílaba (ETA = especialista) o, caso inverso, sílaba inicial y última letra (LOD = localidad).

3.3. Se conserva la sílaba inicial y resto consonántico (NATL = natural) o, caso inverso, inicio consonántico y resto silábico (NTRAL = natural).

Los niños de 2° grado privilegian claramente hacer abreviaturas con letras contiguas; sólo un niño retiene letras salteadas y no para todas las palabras. En cambio, los de 4° y 6° arman abreviaturas de las tres categorías.

Una posible explicación es que al romper con la contigüidad se **disloca** la palabra y se corre el riesgo de no poder recomponerla; p.e., a Agustina (2° grado), que había escrito "departame" para departamento, se le sugiere si no podría ser DPTO y dice que "tienen que ser letras seguidas". Atreverse a dislocar la palabra sería entonces posterior, más riesgoso en un sentido pero menos en otro, porque cuando se "desarma" la palabra la parte resultante no tiene aspecto de palabra sino de abreviatura. Agustín, el único niño de 2° que se comporta como los de 4° y 6°, prefiere abreviar superficie poniendo "SPFCE" en vez de "supe" porque ahí podría entenderse "su peso".

Cuando los niños abrevian con letras "salteadas" (Categoría 2), ninguno deja exclusivamente vocales. Por el contrario de 41 abreviaturas de la Categoría 2, el 68% conservan sólo consonantes, y esto es muy sabio porque ellas transmiten más información que las vocales (21 consonantes y apenas 5 vocales en nuestro alfabeto). Lo expresan así: "las consonantes arman más la palabra que las vocales", con vocales solas "no significa nada", "no sabés qué pronuncia" o "no dice nada".

De las abreviaturas de tipo mixto (Categoría 3), muy pocas ostentan forma de palabra (27%), más bien presentan combinaciones de letras extrañas al castellano. Para los niños es bueno que la abreviatura no tenga aspecto de palabra porque ella no es más que su representante. Las combinaciones extrañas servirían para anunciarle al lector que ahí faltan letras y que por lo tanto debe considerarla como abreviatura, sobre todo si no hay un punto que sirva de señal.

Respecto de la cantidad de letras, en las abreviaturas de la Categoría 1 el límite inferior es una letra y el superior varía de acuerdo con la longitud de la palabra, con cierta tendencia a concentrarse entre 3 y 5. A medida que aumenta el grado, la cantidad de letras de la abreviatura se estabiliza, es decir, la longitud de la palabra a abreviar se hace menos relevante. En las abreviaturas de la Categoría 2 hay una tendencia marcada a conservar 3 letras.

Para concluir, queremos decir que no es nada sencillo para los niños arribar a una abreviatura que les resulte aceptable. Ellos no hacen una abreviatura de una vez y para siempre. Antes de encontrarla, ensayan diferentes alternativas que nos demuestra el trabajo cognitivo que demanda esta tarea. Para ejemplificar veamos que le ocurre a Gisella (6°):

---

**Entrevistadora**

¿Se podrá poner con menos?

¿Acá se entiende "departamento"?

Se entendería más pero por otro lado vos decías que para sacarle le sacabas las vocales.

¿Una te acá a continuación o en lugar de la erre?

Mirá todas las que hiciste *(DP., DEP., DEPR., DEPT.)*. ¿Hay alguna que te parece mejor?

¿Por qué ésa?

Entonces acá no se puede sacar vocales.

**Gisella**

*(Abrevia "solicitar": SLTA, duda, y agrega la erre: SLTAR.)*

...Sí, pero sacando alguna vocal, la a: SLTR. *(Luego abrevia "departamento": DP.)*

...Ah, acá le falta una e: DEP; así se entendería más.

Ah, entonces sería de, pe, erre: DEPR *(pero no tacha la e)*... o una te.

En lugar de la erre: DEPT.

De todas ésas... elijo ésta: DEPT.

Porque la entiendo más, la entendería más.

Sí, sí, se le podría sacar la e *(y la tacha)*: DPT.

Gisella prueba abreviaturas de las 3 categorías: al principio deja letras salteadas (DP = Categoría 2), luego contiguas (DEP = Categoría 1), después combina letras contiguas y salteadas (DEPR y DEPT = Categoría 3), para quedarse finalmente con una abreviatura con letras discontinuas (DPT = Categoría 2) pero **diferente** a la que produjo en un principio.

En síntesis, el campo de las abreviaturas no es un dominio extremadamente normativo. Los niños más grandes así lo consideran; sin embargo, lo interesante es que para los más chicos no lo es, porque para ellos la abreviatura debe conservar letras contiguas de la palabra. Nosotros consideramos que el problema que se les plantea es entre lo **contiguo** y lo **discontinguo** y que, evolutivamente, dejar letras discontiguas es un procedimiento posterior.

### Notas

1. En este momento nos detendremos sólo en la producción de abreviaturas.

2. Teléfono, horas, departamento, provincia, dormitorios, natural, doctor, metros, superficie, localidad, usted, urgente, especialista, lunes, particular, viernes.

### Bibliografía


**Collier's Encyclopedia** (1963) The Crowell. Collier Publishing Company, Vol. 1.
Dubois, J. y otros (1979) **Diccionario de Lingüística**. Alianza Editorial.
**Enciclopedia Barsa** (1957) Buenos Aires, Chicago: Editores Encyclopedia Britannica.
**Enciclopedia Universal Ilustrada** (1934) 20ª ed., Madrid: González-Cremona, J.M. y Pablo D. González Cremona y Nogales, Tomo 1.
**Diccionario del escritor** (1986) Barcelona: Editorial Mitre.
**Gran Enciclopedia Rialp** (1981) Madrid: Ediciones Rialp, Tomo 1.
**Libro de estilo** (1990) Madrid: Editorial El País.
Martínez de Sousa, José (1978) **Diccionario internacional de siglas**. Madrid: Editorial Pirámide.
Real Academia Española (1984) **Diccionario de la lengua española**. 20ª ed., Madrid: Editorial Espasa-Calpe, Tomo I.
Real Academia Española (1931) **Gramática de la lengua española**. Madrid: Editorial Espasa-Calpe.
Sarramía Roncero, Tomás (1986) "El auge de las siglas en Puerto Rico". Actas del **II Congreso Internacional sobre el Español en América**. México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
**The New Encyclopedia Britannica** (1943-1973) USA: Encyclopedia Britannica Inc.


## Anexo

**Textos presentados en la situación de producción de abreviaturas**
**Tarjeta personal:**

IGNACIO LUIS LOPEZ

DOCTOR EN MEDICINA

ESPECIALISTA EN NIÑOS

TELEFONO CONSULTORIO 71-0983, AVENIDA GENERAL PAZ 234
TELEFONO PARTICULAR 26-9587, PLANTA BAJA, DEPARTAMENTO D
LOCALIDAD SAN MARTIN
PROVINCIA DE BUENOS AIRES

SOLICITAR TURNO DE LUNES A VIERNES DE 14 A 18 HORAS

**Aviso:**

VENDO URGENTE UN DEPARTAMENTO CON TELEFONO, PISO NUEVO, MUCHA LUZ, GRAN PATIO, 2 DORMITORIOS, 1 BAÑO, COCINA CON HORNO, GAS NATURAL, CON UNA SUPERFICIE DE 60 METROS CUADRADOS.

# El resumen: integrando la lectura y la escritura

Ana Torija de Bendito

*Profesora y miembro del grupo de investigación del Posgrado de Lectura. Responsable de la investigación patrocinada por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico de la Universidad de Los Andes, Venezuela: Resumir y componer: ¿el mismo proceso? Implicaciones para la enseñanza-aprendizaje.*

## Introducción

Las dos citas que aparecen a continuación describen el inicio de una actividad de escritura:

1. "Para evitar los efectos de las diferencias de habilidad en la lectura, leímos los artículos en voz alta mientras los estudiantes leían silenciosamente sus copias. La discusión se centró en la organización estructural de los artículos. Tomamos notas de esa discusión en el pizarrón y luego ordenamos las ideas que surgieron en forma de un esquema muy simple. Después se recogieron los artículos que habíamos leído, pero las notas del pizarrón permanecieron en él mientras los estudiantes llevaban a cabo la tarea..." (Cox, Shanahan y Sulzby, 1990, pág. 55).

2. "(Los estudiantes leen el texto). Una vez que terminan, el profesor les pide que digan todo lo que recuerdan... y escribe en el pizarrón lo que van exponiendo. Después releen el texto para añadir más información o corregir la que ya está escrita. Para organizar la información que los estudiantes dictaron se ordena de modo que pueda convertirse en una pieza de prosa... Una forma muy útil de presentar esta información ya organizada es por medio de un esquema. Una vez que la información está así estructurada se comienza la tarea..." (Hayes, 1989, pág. 97).

¿De qué tarea se trata? En el primer caso los sujetos están escribiendo una composición, en el segundo un resumen. Ejemplos como éstos abundan en artículos que describen actividades de escritura y, como se evidencia en las descripciones que se presentaron, el proceso que se sigue en ellas para escribir un resumen o una composición es el mismo.

El hecho es que el resumen estuvo durante muchos años incluido entre las diversas formas de discurso estudiadas en cursos y textos de composición y retórica, ocupando un lugar junto a la narración, la descripción, la exposición, etc. Es más, este tipo de escrito era considerado por muchos autores como la "composición perfecta" (Wishon y Burks, 1968).

Cuando el resumen comienza a despertar interés entre los seguidores de los modelos psicolingüísticos, aparece una serie de investigaciones en las que se propone esta actividad como estrategia para promover, controlar y evaluar la comprensión, para facilitar el aprendizaje, para aclarar el significado, para tomar notas... Es decir, para estos expertos el resumen es una panacea que sirve de todo menos para aprender a escribir ya que ellos consideran que el proceso de resumir es distinto del proceso de componer (Doctorow, Marks y Wittrock, 1978; Brown, Campione y Day, 1981; Johnson, 1983; Hidi y Anderson, 1986; Taylor y Berkowitz, 1988).

Quienes así piensan parecen olvidar una de las conquistas básicas de la corriente a la que pertenecen que consiste en el énfasis en los procesos en lugar de los productos. Contradiciendo sus principios no tienen en cuenta que el mismo proceso puede resultar en productos diferentes. No parecen recordar tampoco la amplísima variedad de producciones que existe. Madelon Heathertington (1980) dice:

"La escritura de textos prácticos y la de textos expresivos no son comportamientos antónimos; hay una escala graduada entre estos dos polos y, como consecuencia, gran cantidad de terreno común. Un área común: el proceso de componer y las etapas en el proceso; otra, la calidad del producto. Una buena carta de negocios o un resumen (prácticos) tienen muchas de las características de un buen cuento (expresivo) aun cuando su propósito, sus audiencias y sus temas puedan ser muy diferentes" (pág. 210).

Parecen creer también que sus escritos son totalmente originales y que, por lo tanto, difieren de un resumen que, como es obvio, está basado en el trabajo de otro. Lo cierto es que, como opina Spolsky (1990), una gran cantidad de lo que se escribe está tomado de lo que se lee y oye. Como dice este autor, de forma consciente o inconsciente, el ser humano está siempre resumiendo información de diferentes fuentes; información que usa luego en sus actos de comunicación oral o escrita.

Afortunadamente cada día aumenta el número de los educadores que confían más en lo que sucede en sus aulas que en lo que publican los expertos y ello permite a Hayes (1989) hablar de "componer resúmenes", actividad que es "básica para otros tipos de composiciones más complejas" (pág. 96) y concluir que el "método descrito (GRASP, para escribir resúmenes) puede adaptarse a la mayoría de las circunstancias en el aula y encaja bien con otros métodos para enseñar a los estudiantes cómo llevar a cabo tareas de escritura" (pág. 99).

Esta práctica de observar lo que ocurre en el aula y cómo se comportan los estudiantes en situaciones de aprendizaje fue el primer incentivo de la investigación que aquí se presenta. Al observar a los sujetos en mi curso de Inglés instrumental mientras escribían resúmenes y analizando más tarde sus producciones noté grandes semejanzas con la actuación y los trabajos de los estudiantes en mi curso de Composición. El segundo fue la lectura de una opinión tan calificada como la de Rosenblatt (1988), quien incluye el resumen entre los tipos de escritura eferente y establece que "cuando el lector se convierte en escritor el punto de partida no es más el texto físico, las marcas en el papel, sino el significado" (pág. 11).

Así incentivada comencé en 1990 un proyecto de tres años patrocinado por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico de la Universidad de los Andes, uno de cuyos objetivos era tratar de determinar si el proceso de escribir un resumen es distinto o igual al de cualquier otra tarea de escritura. En esta comunicación se informa sobre parte del estudio llevado a cabo hasta ahora.

## Muestra

El estudio se llevó a cabo durante el segundo semestre de 1990 con 31 estudiantes de la Escuela de Historia de la Universidad de Los Andes (ULA) inscriptos en el primer nivel del curso de Inglés instrumental.

Este curso, como el resto de los que se imparten en distintas Facultades y Escuelas de la ULA, está orientado hacia la lectura de textos específicos de cada área.

## Instrumentos

Aunque el interés por el proceso de escritura no es nuevo, todavía no se ha conseguido un instrumento o un procedimiento que pueda estudiarlo en forma idónea. Janet Emig, la pionera en este campo, presenta en **The Composing process of twelfth graders** (1971) la técnica que siguió. Consistió ésta en grabar las entrevistas realizadas antes y después de las actividades de lectura, así como las sesiones en las que los sujetos describían lo que iban haciendo a la vez que escribían. Posteriormente, Sondra Perl (1979) y Flower y Hayes (1977, 1980) refinaron los procedimientos de Emig. No obstante, y a pesar de los "protocolos para las sesiones de composición en voz alta" (composing aloud protocols) que ellos elaboraron, la labor de analizar estas sesiones es muy difícil. Más aún, el modelo del proceso de escritura que Flower y Hayes desarrollaron basándose en esos análisis describe sólo las estrategias conscientes involucradas en él.



533
BEST COPY AVAILABLE

Hasta ahora la técnica que parece más efectiva es la empleada por Pianko (1979), Matsuhashi (1979) y Jones (1980), que consiste en grabar en video a los sujetos mientras escriben. Posteriormente, se analizan las grabaciones con los propios escritores, indagando entonces qué pasaba por sus mentes en los momentos cruciales que muestran las imágenes. De este modo se evita que los sujetos verbalicen sus pensamientos mientras escriben, procedimiento que muchos investigadores consideran distorsiona el proceso que se pretende estudiar.

Desgraciadamente esta técnica requiere una infraestructura de la que no se disponía. Se decidió por ello utilizar procedimientos que habían sido usados en forma separada por diferentes investigadores, con la esperanza de que al combinar la información proporcionada por cada uno de ellos se podría conseguir una descripción bastante compleja del proceso seguido por los sujetos. Esos procedimientos fueron:

1. Observación de los estudiantes mientras escribían resúmenes y composiciones.
2. Entrevistas con cada individuo durante las cuales describían el proceso seguido en ambas tareas de escritura.
3. Aplicación de un cuestionario.
4. Análisis comparativo de los dos tipos de escritura producidos por los sujetos.

### *Observaciones*

1. **Resúmenes**

La elaboración de resúmenes de los pasajes leídos se comenzó a utilizar como una más de las actividades regulares del curso después de la primera semana de clases. Las observaciones se iniciaron desde ese momento, pero no se consideraron parte de la investigación hasta la tercera semana para permitir que los estudiantes se acostumbraran a ser observados y se familiarizaran con la tarea. Como los periodos dedicados a la escritura eran cortos (entre 10 y 15 minutos) se observaba un promedio de tres estudiantes en cada sesión. A pesar de la ausencia de algunos en determinadas ocasiones y de otras circunstancias no previstas, al final del semestre se habían realizado tres observaciones de cada sujeto.

2. **Composiciones**

A diferencia de los resúmenes, las composiciones no son parte de los ejercicios que se realizan en los cursos de Inglés instrumental. Para asegurar que esta actividad se llevara a cabo en condiciones lo menos artificiales posible se siguió un procedimiento que es común en estos cursos: en el primer día de clase se les pidió a los estudiantes que expusieran en forma breve lo que habían aprendido de inglés en sus estudios de secundaria y lo que esperaban aprender en el curso que habían comenzado. En la última semana del semestre volvieron a escribir una composición, esta vez evaluando las clases recibidas y ofreciendo sus sugerencias para mejorarlas.

La primera vez que se realizó la actividad se hizo evidente que dos sesiones no iban a ser suficientes para observar a todos los individuos, por lo tanto se pidió la colaboración del profesor de otra materia en la que estaban inscriptos todos ellos. Este colega permitió que se observase a los alumnos mientras escribían dos de los exámenes parciales. De ese modo se pudieron completar dos observaciones por cada estudiante.

### *Entrevistas*

En un principio se pensó que las entrevistas comenzaran con una pregunta muy general en relación con la escritura de la composición y, cuando este tema se agotase, hacer otra semejante sobre el resumen. La idea era intervenir lo menos posible en la descripción suministrada por los estudiantes. Sin embargo, sólo con 8 de ellos fue posible seguir este procedimiento; todos los demás necesitaron ayuda para poder exponer el proceso que seguían en ambas actividades.

### *Cuestionarios*

La elaboración de los cuestionarios se basó en diversas investigaciones que describen el proceso de escritura (Cooper y Odell, 1977; Pianko, 1979; Carnicelli, 1980; Eschholz, 1980; Graves, 1983; Judy, 1980; Laner, 1980; Murray, 1980, 1982, 1984; Wiener, 1980; Winterowd, 1980; Monahan, 1984; Newell, 1984) y en la información recogida por medio de las entrevistas. Para evitar que las preguntas que aparecían en ellos influyeran en los datos espontáneos que se pretendían conseguir en las entrevistas, no se aplicaron hasta la última semana de clases cuando las conversaciones individuales ya habían finalizado.

### *Análisis comparativo de resúmenes y composiciones*

Del promedio de 14 resúmenes elaborados por cada estudiante durante el semestre se eligieron tres para ser analizados; cada uno estaba basado en un tipo de texto diferente: uno tomado de un libro especializado, otro de una revista de divulgación y el tercero de una enciclopedia.

De los cuatro temas desarrollados en los exámenes parciales (dos de cada uno) se seleccionaron los dos con calificación más alta. Se analizó también la composición escrita al final del curso de inglés, obteniéndose de este modo una muestra bastante variada.

Para el análisis de unas y otras producciones se utilizó un protocolo basado en los trabajos de Eschholz (1980), Lauer (1980), Myers (1980), Wilkinson (1983), Murray (1984), y Shay (1989). Este protocolo incluye varios aspectos divididos en diez categorías: 1. Contenido; 2. sentido de la audiencia; 3. organización (global y focal); 4. registro; 5. cohesión; 6. sintaxis; 7. léxico; 8. puntuación y ortografía; 9. eficacia; 10. presentación.

## Análisis y resultados

Los datos recogidos resultaron más difíciles de analizar de lo previsto, pero a la vez más producti-

vos. La principal dificultad se debió a la gran cantidad de información sobre el proceso de escritura que llegó a acumularse. A pesar de que la muestra con la que se trabajó era reducida desde el punto de vista estadístico, para la orientación cualitativa del estudio los datos resultaron abrumadores. Se tuvo que recurrir a una estrategia, que se reconoce procusteniana, para poder organizar sino toda la información al menos la que se necesitaba para la investigación emprendida. Consistió ésta en partir de la agrupación de los sujetos llevada a cabo a través de sus producciones escritas y ver si surgía algún patrón consistente al analizar los datos sobre el proceso de escritura recogidos por medio de las entrevistas, cuestionarios y observaciones.

El primer análisis que se acometió fue el de los resúmenes y resultó muy prometedor puesto que confirmó los hallazgos de una investigación anterior (Torija de Bendito, 1989). Se hizo evidente que estas producciones se podían agrupar en las mismas categorías que los resúmenes estudiados en esa ocasión; es decir, existían: a) escritos incalificables, b) en la etapa de carencia, c) en la de ineficiencia y d) en la de eficiencia.

Las características de las producciones así agrupadas son las siguientes:

a) **Incalificables**
Estos escritos no pueden considerarse "textos" ya que consisten en palabras sin relación semántica o sintáctica. P.e.,
— Las clases empresariales muy constraste monárquico.
— Las industrias sólo se fue transformando en fundaciones.

b) **Etapa de carencia**
El sujeto no utiliza ninguna estrategia particular, ni algun criterio que determine lo que escribe. No muestra, p.e., tener sentido de lo que es importante y secundario.

c) **Etapa de ineficiencia**
El sujeto emplea una estrategia, pero no la adecuada; la más usada consiste en copiar algunas partes del texto original y saltarse otras.

d) **Etapa de eficiencia**
El sujeto aplica las estrategias debidas y como consecuencia expone las ideas importantes y las presenta en forma estructurada, a veces siguiendo la organización del original y otras reorganizándolas.

El análisis de las composiciones permitió agrupar tanto a ellas como a sus autores en las mismas categorías usadas con los resúmenes. Finalmente, el estudio de los datos recogidos por medio de las entrevistas, cuestionarios y observaciones mostró que los estudiantes de cada uno de esos grupos presentaban características comunes en el proceso de escribir resúmenes y composiciones.

A continuación se describe en forma breve esos grupos.

**Grupo a:** Cinco (5) estudiantes cuyas producciones escritas eran inclasificables.

*Entrevistas:* Estos sujetos no pudieron verbalizar en forma coherente lo que hacían al escribir y cuando se les ayudaba por medio de sugerencias repetían en su contestación las mismas palabras utilizadas en la pregunta.

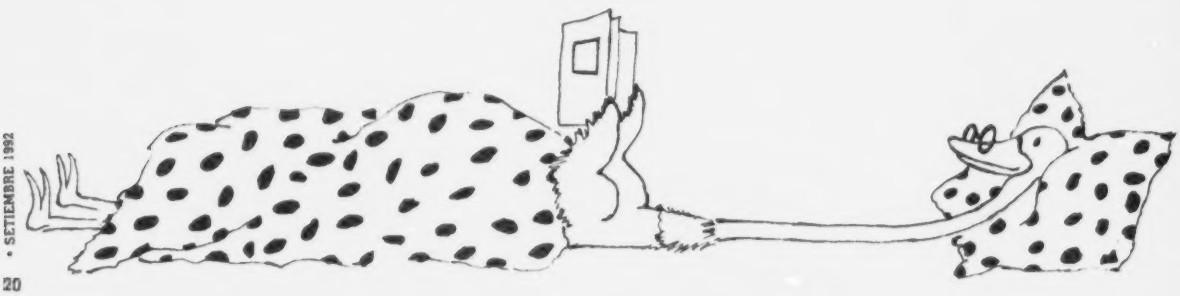
*Observaciones*: La conducta de cada uno de estos estudiantes fue similar al escribir los resúmenes y las composiciones aunque diferían entre sí.

Tres de ellos comenzaron la escritura de las composiciones inmediatamente y cuando hacían pausas no releían lo escrito sino que parecían estar pensando o buscando "inspiración" en sus compañeros. Estas pausas eran cada vez más largas y frecuentes. Al concluir de escribir, no releyeron su trabajo y esperaron hasta que se exigió la entrega de los escritos mientras exhibían la misma conducta seguida en las pausas intermedias.

Estos sujetos siguieron un patrón casi idéntico al escribir los resúmenes; p.e., empezaron su escritura sin haber leído el texto completo, no releían lo escrito, cuando hacían pausas no leían el texto sino que parecían pensar o trataban de "inspirarse" en sus vecinos y después de terminar no revisaron ni corrigieron.

Los otros dos tardaron mucho en comenzar las composiciones, pero ese tiempo lo dedicaron a tratar de leer lo que sus compañeros escribían. Hicieron menos pausas pero las aprovecharon como los anteriores para mirar el trabajo de sus vecinos, cuando creían no ser observados, o el techo en caso contrario. Estuvieron escribiendo hasta el último momento.

En la escritura de resúmenes siguieron un comportamiento similar, tardando, p.e., también mucho en empezar a redactarlos pero sin que parecieran estar leyendo el texto ya que sus ojos no se movían durante largos intervalos.



*Cuestionarios*: Las respuestas de estos cinco estudiantes se caracterizaron por su inconsistencia, tanto interna (se contradecían en las conductas que reportaban) como externa (lo que reportaron no coincidía con lo que se les observó hacer). Curiosamente, todos coincidieron en afirmar que el escribir les resultaba fácil y que releían lo escrito y lo corregían.

**Grupo b**: Ocho (8) estudiantes en la etapa de carencia.

*Entrevistas*: Aunque algo más articulados que los anteriores, estos sujetos resultaron difíciles de entrevistar, debido sobre todo a la falta de orden en sus exposiciones y a su insistencia en repetir detalles insustanciales o generalidades sin sentido.

*Observaciones*: El comportamiento de estos estudiantes al escribir las composiciones fue también muy homogéneo. Copiaron con cuidado los títulos de los temas y después leyeron y releyeron varias veces antes de comenzar a desarrollarlos. Durante la escritura hicieron pocas pausas y prácticamente emplearon todas ellas en borrar una palabra o una frase, pero sin leer lo que las precedía. Seis entregaron sus trabajos en el último momento sin haberlos concluido ni revisado. Los otros dos sí los terminaron, pero no los revisaron tampoco.

El proceso que siguieron para escribir los *resúmenes* fue similar, dedicando mucho tiempo a la lectura del texto, pero sin volver a leerlo una vez que comenzaron la escritura.

*Cuestionario*: Sus respuestas mostraron inconsistencias internas y externas y casi todos afirmaron que el escribir les gustaba y les resulta fácil.

**Grupo c**: Doce (12) estudiantes en la etapa de ineficiencia.

*Entrevistas*: Este grupo se caracterizó por su interés y cooperación, así como por la repetición de descripciones del proceso de escritura muy semejantes a las que se presentan a menudo en manuales de composición. Todos ellos hablaron de "seguir etapas", "planificar", "revisar", etc. En relación con los resúmenes, de una forma u otra también todos hablaron de buscar el "tópico" en la primera oración, de "leer varias veces el texto" y de escribir "las ideas principales que habían encontrado".

*Observaciones*: Durante la escritura de las composiciones no todos los sujetos dedicaron un tiempo a pensar antes de comenzar la tarea y ninguno de los que lo hizo realizó ninguna actividad que mostrase que estaba preparando lo que iba a exponer (tres de ellos comenzaron a escribir inmediatamente). Característico de todos fue el hacer muy pocas pausas y en esos intervalos releer las últimas líneas que habían escrito. Todos también leyeron lo escrito e hicieron algunas correcciones aunque en el nivel léxico tan solo.

Al escribir los *resúmenes* los tres estudiantes que empezaron las composiciones sin ningún tipo de preparación no leyeron el texto entero, sino unas líneas que luego resumieron. Ese fue el procedimiento que siguieron hasta el final, entonces leyeron lo que habían escrito (sin volver a consultar el texto) y realizaron algunas correcciones, cambiando de nuevo sólo algunos vocablos.

El resto del grupo leyó los textos enteros antes de comenzar y algunos subrayaron partes de él. Al terminar el resumen releyeron el pasaje y lo que habían escrito y corrigieron algunos errores de ortografía o puntuación.

*Cuestionario*: Estos individuos, que se habían comportado con mucha seguridad en las entrevistas y que parecían estar muy seguros de lo que hacían mientras escribían, se contradijeron en las respuestas al cuestionario y marcaron muchas alternativas que eran incompatibles entre sí.

**Grupo d**: Seis (6) estudiantes en la etapa de eficiencia.

*Entrevistas*: Estos sujetos no mostraron dificultades lingüísticas al describir sus actividades de escritura, pero en general no parecían estar seguros de lo que hacían. Reportaron estrategias muy diversas y proporcionaron una gran cantidad de información. En lo que todos estuvieron de acuerdo fue en que escribir era difícil para ellos y en que realizaron uno o más borradores.

*Observaciones*: El comportamiento de estos estudiantes mientras redactaban sus composiciones fue muy variado. Algunos tomaron notas antes de comenzar a escribir, otras realizaron un esquema... Lo que todos hicieron fue releer con frecuencia lo escrito y cambiar en diferentes ocasiones partes relativamente largas. También todos ellos revisaron lo escrito al finalizar e introdujeron cambios importantes como, p.e., inserción de información nueva.

En la escritura de *resúmenes* cada individuo siguió un procedimiento semejante al utilizado en el de las composiciones. Es decir, dentro de la diversidad de comportamientos individuales, todos se condujeron igual en las dos actividades.

*Cuestionario*: Las contestaciones de este grupo fueron consistentes con el comportamiento que cada uno mostró en la ejecución de ambos tipos de tarea.

## Conclusiones

El propósito del estudio presentado era investigar si el proceso de resumir era igual o diferente al de otras actividades de escritura. El análisis de los datos aportados permite concluir que en cada persona el proceso es el mismo, es decir, que las diferencias se dan a nivel individual. Ya Pianko (1979) en su investigación sobre las composiciones de los estudiantes de los primeros años en la universidad hablaba de "procesos" y encontró que el de los sujetos cuyo trabajo se consideró "superior" era muy semejante. Este proceso es el mismo utilizado por los estudiantes del **Grupo d** en nuestro estudio y su descripción coincide con la que presentan diversos investigadores que han estudiado el proceso de escritores eficientes (Cooper y Odell, 1977; Perl y Engerdorf, 1979; Carnicelli, 1980; Eschholz, 1980; Judy, 1980; Murray, 1980 y 1982; Wiener, 1980; Graves, 1983; Winterowd, 1983; Newell, 1984).

En conclusión, lo que existe son diversos procesos de escritura dependiendo del nivel de eficiencia de cada individuo: el escritor experto sigue un proceso eficiente para escribir tanto resúmenes como composiciones y el novato uno ineficiente.

Estamos conscientes, sin embargo, de que el estudio presentado es muy limitado para que esta conclusión pueda generalizarse; no obstante, sus resultados coinciden con los obtenidos en otras investigaciones (Torija de Bendito, 1990 y 1991) realizadas con muestras diferentes. Lo que quisiéramos es que, con todas sus limitaciones, este trabajo sirviera de incentivo para que se comenzara a estudiar el resumen como lo que creemos que es en realidad: una tarea de escritura que parte de una de lectura.

Al no considerarlo así se está desaprovechando uno de los mejores recursos para poner en práctica dos de los objetivos de los enfoques holísticos: integrar la lectura y la escritura y utilizar en el aula actividades "auténticas". Precisamente uno de los mayores problemas que se le plantea al maestro es encontrar tareas de escritura que no sean "artificiales". La verdad es que escribir, como dicen Davis y Widowson (1974) es una actividad poco frecuente en la "vida real", propia de una minoría de profesionales que la realiza como parte de su trabajo (pág. 178). Más aún, entre esas tareas de escritura la más común es la de resumir (Torija de Bendito, 1989 y Dos Santos Lima, 1989).

Se está perdiendo también la posibilidad de solucionar otro de los problemas que confronta la enseñanza de la escritura cuando se enfoca, como tiende a hacerse en la actualidad, desde el punto de vista del proceso: el factor tiempo. ¿Cuántas composiciones se pueden escribir en el aula de clase durante un período escolar?...

Estudiemos el resumen, y al conocer para qué sirve podremos utilizarlo a cabalidad.

---

**Referencias bibliográficas**


Brown, A.L., Campione, J.C. y Day, J.D. (1981) Learning to learn: on training students to learn from texts. **Educational Researcher**, **10**, 14-21.

Carnicelli, T.A. (1980) **The writing conference**. En Donovan y McClelland (eds).

Cooper, Ch. y Odell, L. (eds.) (1977) **Evaluating writing: describing, measuring, judging**. Urbana, Illinois: NCTE.

Cox, B.E., Shanahan, T. y Sulzby, E. (1990) Good and poor elementary readers use of cohesion in writing. **Reading Research Quarterly**, Vol. 25, 1, 47-65.

Doctorow, M., Marks, C. y Wittrock, M. (1978) Generative processes in reading comprehension. **Journal of Educational Psychology**, **70**, 109-118.

Donovan, T.R. y McClelland, B. (eds) (1980) **Eight approaches to teaching composition**. Urbana, Illinois: NCTE.

Dos Santos Lima, M. (1989) A macroestructural approach to course design in ESP: how to implement the summarizing ability. Working papers. Pontificia Universidade Católica de Sao Paulo.

Emig, J. (1971) **The composing process of twelfth graders**. Research Report n. 13. Urbana, Illinois: NCTE.

Eschholz, P.A. (1980) **The prose mode approach**. En Donovan y McClelland (eds.).

Flower, L. y Hayes, J.R. (1977) Problem solving strategies and the writing process. **College English**, **39**, 449-461.

——The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. **College Composition and Communication**, **31/32**, 21-32.

Freedman, A.; Pringle, I. y Yalden, J. (eds.) (1983) **Learning to write: First language/second language**. Longman.

Graves, R. (1983) **The growth and development of first-grade writers**. En Freeman, Pringle y Yalden (eds.).

Hardt, U.H. (ed.) (1983) **Teaching reading with other language arts**. Newark, Delaware: IRA.

Hayes, D. A. (1989) Helping students GRASP the knack of writing summaries. **Journal of Reading**, Vol. 33, **2**, pp. 287-291.

Heatherington, M. E. (1980) **How language works**. Winthrop.

Hidi, S. y Anderson, V. (1986) Producing written summaries: Task demands, cognitive operations, and implications for instructions. **Reviews of Educational Research**, **56**, 473-493.

Johnson, K. (1983) **Communicative writing practice and Aristotelian rhetoric**. En Freedman, Pringle y Yalden (eds.).

Jones, C.S. (1980) Collecting data on the writing process of L2 writers. Trabajo presentado en **Annual Meeting of the Ontario TESL Association**.

——The composing processes of an advanced ESL writer. Trabajo presentado en **Annual Meeting of the Ottawa TESL Association**.

Judy, S. (1980) **The experimental approach: inner worlds to outer worlds**. En Donovan y McClelland (eds.).

Lauer, J.M. (1980) **The rhetorical approach**. En Donovan y McClelland (eds.).

Matsuhashi, A. (1979) Planning during the first draft: Implications from a temporal study of composing. Trabajo presentado en **National Council of Teachers of English Annual Meeting San Francisco**.

Monahan, B.D. (1984) Revision strategies of basic and competent writers as they write for different audiences. **Reaserch in the Teaching of English**, Vol. 18, **3**, 228-304.

Murray, D. M. (1980) **Writing as process: How writing finds its own meaning**. En Donovan y McClelland (eds.).

——**Learning by teaching** (1982) Boynton and Cook.

Newell, G.E. (1984) Learning from writing in two content areas: a case study. **Research in the Teaching of English**, Vol. 18, **3**, 265-287.

Perl, S. (1979) The composing processes of unskilled college writers. **Research in the Teaching of English**, **13**, 317-336.

Pianko, E. (1979) A description of the composing processes of college freshman writers. **Research in the Teaching of English**, **13**, 5-22.

Rosenblatt, L. M. (1988) **Writing and reading: the transactional theory**. Technical Report N° 416. New York University.

Spolsky, B. Private communication. May 24, 1990.

Taylor, B.M. y Berkowitz, S. (1980) Facilitating children's comprehension of content material. En Kamil y Moe (eds.) **Perspectives on reading research and instruction**. 29th Yearbook of the National Reading Conference.

Torija de Bendito, A. (1989) El resumen ¿evalúa la comprensión? Trabajo presentado en el **Segundo encuentro nacional de investigadores y profesores de ESP**. Mérida.

——**La comunicación efectiva** (1989) Consejo de Publicaciones de la ULA.

——El resumen y la composición ¿procesos distintos? Implicaciones para la evaluación de la lectura en los cursos de ESP (1990). Ponencia presentada en el **XII Encuentro nacional de docentes e investigadores de Lingüística**. San Cristóbal.

——Integrating reading and writing (1991). Ponencia presentada en **7th European conference on reading**. Edinburgo.

Wiener, H.S. (1980) **Basic writing**. En Donovan y McClelland (eds.).

Wilkinson, A. (1983) **Assessing language development: the credition projet**. En Freedman, Pringle y Yalden (eds.).

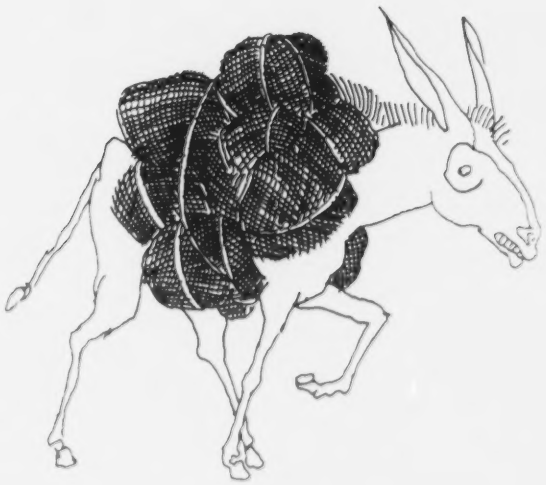
Winterowd, W.R. (1983) **From classroom practice into psycholinguistic theory**. En Freedman, Pringle y Yalden (eds.).

Wishon, G.E. y Burks, J.M. (1968) **Let's write English**. American Book Company.

# LOS DERECHOS DEL NIÑO

## 1

El niño disfrutará de todos los derechos enunciados en esta Declaración. Estos derechos serán reconocidos a todos los niños sin excepción alguna ni distinción o discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento u otra condición, ya sea del propio niño o de su familia.



## 2

El niño gozará de una protección especial y dispondrá de oportunidades y servicios, dispensado todo ello por la ley y por otros medios, para que pueda desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente en forma saludable y normal, así como en condiciones de libertad y dignidad. Al promulgar leyes con este fin, la consideración fundamental a que se atendrá será el interés superior del niño.

## 3

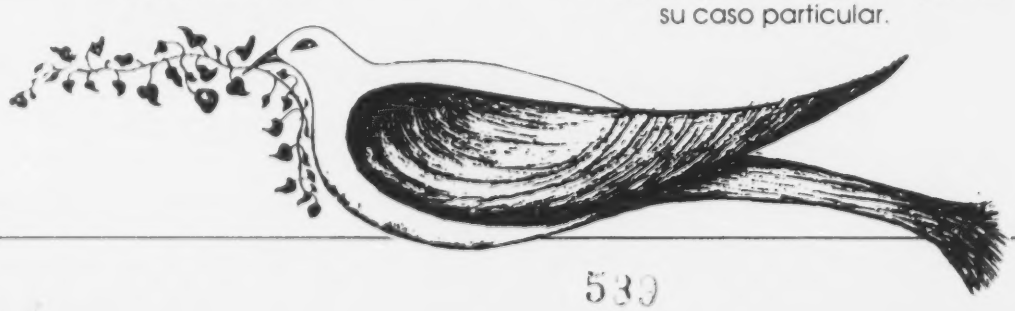
El niño tiene derecho desde su nacimiento a un nombre y a una nacionalidad.

## 4

El niño debe gozar de los beneficios de la seguridad social. Tendrá derecho a crecer y desarrollarse en buena salud; con este fin deberán proporcionarse, tanto a él como a su madre, cuidados especiales, incluso atención prenatal y postnatal. El niño tendrá derecho a disfrutar de alimentación, vivienda recreo y servicios médicos adecuados.

## 5

El niño física o mentalmente impedido o que sufra algún impedimento social debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especiales que requiere su caso particular.



# LOS DERECHOS DEL NIÑO

## 6

El niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, necesita amor y comprensión. Siempre que sea posible, deberá crecer al amparo y bajo la responsabilidad de sus padres y, en todo caso, en un ambiente de afecto y de seguridad moral y material; salvo circunstancias excepcionales, no deberá separarse al niño de corta edad de su madre. La sociedad y las autoridades públicas tendrán la obligación de cuidar especialmente a los niños sin familia o que carezcan de medios adecuados de subsistencia. Para el mantenimiento de los hijos de familias numerosas conviene conceder subsidios estatales o de otra índole.

## 7

El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad. El interés superior del niño debe ser el principio rector de quienes tienen la responsabilidad de su educación y orientación; dicha responsabilidad incumbe, en primer término, a sus padres. El niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deberán estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho.

## 8

El niño debe, en todas las circunstancias, figurar entre los primeros que reciban protección y socorro.

## 9

El niño debe ser protegido contra toda forma de abandono, crueldad y explotación. No será objeto de ningún tipo de trata. No deberá permitirse al niño trabajar antes de una edad mínima adecuada; en ningún caso se le dedicará ni se le permitirá que se dedique a ocupación o empleo alguno que pueda perjudicar su salud o su educación, o impedir su desarrollo físico, mental o moral.

## 10

El niño debe ser protegido contra las prácticas que puedan fomentar la discriminación social, religiosa o de cualquiera otra índole. Debe ser educado en un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos, paz y fraternidad universal, y con plena conciencia de que debe consagrar sus energías y aptitudes al servicio de sus semejantes.

# INSTRUCCIONES PARA NUESTROS AUTORES

**1.** Los trabajos deben tratar acerca de la **lectura** y **escritura** y **áreas conexas** dándose preferencia a investigaciones y exposiciones de prácticas pedagógicas.

**2.** Los trabajos deben ser inéditos. El envío de un trabajo a LECTURA Y VIDA, **Revista Latinoamericana de Lectura**, supone la obligación del autor de no someterlo simultáneamente a la consideración de otras publicaciones.

**3.** Los trabajos, que no pueden tener una extensión superior a las 18 carillas tamaño carta (incluida la bibliografía) mecanografiadas a doble espacio, deben ser enviados a la redacción de la revista **(Casilla de Correo 124, Sucursal 13, 1413 Buenos Aires, Argentina)**.

**4.** Deben ser remitidos **en original y dos copias** y estar acompañados de una nota con la dirección del autor/autores, número de teléfono, lugar de trabajo y breve reseña de su trayectoria profesional y científica.

**5.** Los responsables de la redacción de la revista se reservan el derecho de publicar o no los trabajos presentados y de determinar la oportunidad de hacerlo. Acusarán recibo de los originales, informarán a los autores la aceptación o rechazo en el momento en que se determine de acuerdo con las normas que rigen el proceso de revisión pero no mantendrán otro tipo de correspondencia ni devolverán los originales.

**6.** Los trabajos recibidos son revisados por dos miembros por lo menos del **Consejo Editorial Consultivo**. Aquellos autores que deseen permanecer en el anonimato para los informes de los consultores, deben enviar dos de las tres copias del trabajo encabezadas sólo por el título, con el nombre y los datos personales mecanografiados en hoja aparte.

**7.** Las **notas** y **llamadas** se numerarán por orden de aparición y se agruparán al final del texto.

**8.** Las **figuras** y **tablas** deben presentarse en original y numerarse correlativamente por orden de aparición en el texto. Las **ilustraciones** no deben incluirse en el cuerpo del texto, sino que irán en hoja aparte identificada con el nombre del autor en la parte superior derecha y la indicación del lugar donde deban incluirse.

**9.** Las **referencias bibliográficas** se ordenarán por orden alfabético, citando: autor, año (entre paréntesis), título del libro (subrayado), lugar de edición, editorial y año de la edición. Si se trata de artículo: autor, año, título, nombre de la publicación (subrayado), volumen y/o número de la revista (subrayado), y páginas. Cuando la obra citada es una traducción, deberá citarse en primer lugar el título original de la obra y entre paréntesis su versión en castellano o en el idioma en el que se esté citando.

**10.** Los **informes de investigación** deben respetar los apartados clásicos de Introducción, Método (sujetos, diseño, instrumentos y/o procedimientos), Resultados y Conclusiones.

**11.** La Dirección y la Redacción de la revista no se hacen responsables de las ideas y opiniones expresadas en los artículos.

**Aquellos trabajos que no cumplan con la totalidad de los requisitos enunciados no serán considerados, tampoco se enviará a los autores acuse de recibo ni se les devolverá los originales.**

# REFLEXIONES ACERCA DE LA RELACION LECTOR INFANTIL - TEXTO CIENTIFICO

NATALIA BECERRA CANO

*Psicóloga, docente del Departamento de Psicología, Univalle, Cali, Colombia.*

Una de las problemáticas a las que nos enfrentamos en el proyecto **Laboratorio de literatura infantil y lectura**[1], fue la relativa a cómo lee el texto científico el niño de la escuela primaria. Para construir una comprensión sobre este tema, desarrollamos diferentes estrategias de lectura con los niños y maestros, en las clases de ciencias naturales.

Logramos precisar, en ese entonces, algunos aspectos importantes para comprender qué sucede cuando un niño lee un texto científico[2].

Las reflexiones que ahora presento son el producto de trabajos posteriores, de nuevas lecturas sobre el problema y sobre todo de mi actividad como lectora y escritora.

Haré referencia básicamente a cuatro aspectos que por razones de claridad desarrollaré separadamente, pero que están relacionados entre sí por cuanto son parte del mismo fenómeno. Estos aspectos son:

1. Existen textos científicos **cerrados** o **abiertos**, tanto para el niño como para el maestro[3].

2. Cuando el texto "se hace abierto" el lector, tiene la posibilidad de escribir tomando la actividad escritora como un verdadero desarrollo de ideas, como un acto de creación de conocimiento. En cambio, cuando "se hace cerrado", el lector tiende a copiar.

3. Las actividades pedagógicas realizadas alrededor del texto científico no sólo lo hacen cerrado sino que reflejan la concepción del maestro acerca de lo que es conocer.

4. El texto científico cargado con el terrible peso de su responsabilidad de enseñar (texto que contiene la verdad sobre el mundo en referencia), sigue siendo abordado con actividades de lectura con un sentido muy diferente con el que se aborda, p.e., la obra literaria; por lo tanto, la lectura del texto científico no es vivida como placentera.

## Los textos científicos se hacen cerrados o abiertos

Considero necesario desarrollar, previamente, algunas ideas sobre lo que comprendo como **ser lector,** para poder, así, contextuar el significado de que los textos científicos "se hacen cerrados o abiertos" para el lector.

Hoy en día, en Colombia, los programas de educación básica primaria se basan en la concepción psicogenética del aprendizaje; es así como toda el área de matemática está diseñada teniendo en cuenta el desarrollo del pensamiento lógico del niño. Los trabajos de Piaget sobre la construcción de la noción de número, p.e., son fundamentales para considerar la adquisición de la matemática en los primeros grados escolares, pues para este autor "un aprendizaje auténtico se basa en el desarrollo".

Sin embargo, cuando llegamos al área de la lectura y escritura encontramos una disociación entre los fundamentos psicológicos, que en teoría subyacen en los programas, y la práctica pedagógica. Ferreiro y Teberosky (1979), plantean que "esta disociación en la práctica es insostenible, no sólo por razones de coherencia pedagógica, sino porque se están sustentando simultáneamente dos concepciones diferentes del niño mismo, concebido como creador activo e inteligente en la hora de matemática y como pasivo, receptor e ignorante en la lectura".

Es cierto que Piaget no investigó sobre la lectura en particular, pero concibió una teoría general sobre los procesos de construcción del conocimiento, que permite considerar la lengua escrita como un objeto de conocimiento y a la lectura y la escritura como "actos inteligentes", por medio de los cuales el sujeto se relaciona con un texto para "construir conocimiento".

Muchos son los autores que, actualmente, consideran la lectura en este sentido. P.e., Eco (1981) sostiene que el lector no asume una posición frente al texto literario, sino que colabora en su construcción; es decir, la "lectura" crea la obra en el momento que entran en relación el lector y un texto escrito.

Aquí se desmorona la antigua idea (hoy vigente más de lo que se supone) de que la lectura es pasiva, meramente receptiva y que el lector es un receptor acomodado inicialmente a las intenciones y designios del autor (Ruffinelli, 1984).

Por otro lado, Iser W. (cit. en Ruffinelli, 1984) en su obra **El lector implícito** plantea al respecto que "los lectores de novelas son obligados a tomar parte activa en la composición del sentido potencial del texto".

Siguiendo este orden de ideas, Fish (cit. en Ruffinelli, 1984) afirma que cuando se me pregunta ¿qué estoy haciendo? y respondo: —Estoy leyendo, se comprueba el hecho de que la lectura es una actividad que continúa... "nadie podría argumentar que el acto de la lectura podría realizarse en ausencia de quien lee". Pero, curiosamente, cuando llega el momento de hacer afirmaciones analíticas sobre el producto final de la lectura (significado o comprensión) se olvida o ignora al lector".

El mismo autor manifiesta que en lugar de preguntar "qué significa este texto" se debería preguntar, "qué es lo que este texto hace", señalando así que "el texto pretende establecer una estrategia respecto al lector" y, en ese sentido, no "significa" algo estático y preestablecido, sino que ese modo de relación, la actitud adoptada por el texto, ha de entenderse como su "significar"... "...puesto en el ámbito de una relación entre texto y lector, ese significado es producto de una acción mutua, sin uno de cuyos participantes caería en el vacío" (cit. en Ruffinelli, 1984).

Como se observa, estos autores hablan de participación activa del sujeto en el acto lector, y **este sujeto no es más que el sujeto cognoscente (epistémico) propuesto por la teoría psicogenética**.

El sujeto epistémico, que es quien lee, pone en juego cuando participa en la construcción del texto sus "construcciones auténticas de conocimiento" sobre cualquier objeto de conocimiento.

Así pues, cuando un niño se pone en contacto con un "texto científico" tiene construcciones espontáneas previas que corresponden a lo que Piaget ha llamado "creencias espontáneas" y otros autores como J. T. Pozo y M. Carretero llaman "teorías espontáneas"[4]. Estas construcciones son formas infantiles de pensar y corresponden al animismo, al artificialismo, al realismo mágico y a las explicaciones causales, entre otras. En las ciencias naturales, estas "creencias espontáneas" son las que harían que para el niño el "texto científico" se hiciera cerrado o abierto.

Los textos "se hacen cerrados" para el lector infantil, sujeto epistémico, cuando por la forma como están escritos (incluyendo contenido e ilustraciones), **no permiten la cooperación de quien lee**.

Al contrario, un texto "se hace abierto" para el lector infantil, cuando le permite cooperar en su construcción porque:

— Pone en tela de juicio sus "creencias espontáneas".
— Comparte su patrimonio real de conocimientos.
— Lleva una cierta clase de indicadores (ilustraciones, cuadros, gráficos, dibujos...) que hacen abrir el texto.
— Presenta contenidos como procesos articulados y no como definiciones de diccionarios sin relación.

— Puede extender el acto lector más allá del propio texto, o sea, **cuando el lector puede hablar consigo mismo, con los otros (adultos, niños, hechos en sí mismos), otra vez con el texto, y a partir de este diálogo puede reflexionar, confrontar sus creencias y sentimientos, y construir nuevo conocimiento**.

Este diálogo con "otros" hace surgir la **necesidad de escribir**, pues lo escrito permanece.

En otras palabras, cuando hay cooperación del lector en la construcción del texto, la relación lector-texto lleva a una "auténtica construcción de conocimiento', (pero no necesariamente a una construcción objetiva de la ciencia) por parte de ese lector sujeto epistémico y, además, lleva a que en él surja la necesidad de escribir y no simplemente de copiar.

Concebido así el texto científico[5], su lectura "lo hace abierto" cuando contribuye a la formación del espíritu científico del niño.

Concluyendo, cuando el lector entra en relación con un texto que le resulta abierto, puede escribir textos que son verdaderas construcciones de conocimiento y que, al permanecer, porque están escritas, se pueden mostrar a otros, y asimismo, se las puede confrontar, argumentar y modificar para hacer nuevas construcciones.

## Si el texto es abierto, "escribo", si es cerrado, "copio"

En la argumentación anterior ya he insinuado de alguna manera una concepción de lo que es escribir.

Escribir sería, entonces, el desciframiento de pensamientos que hace aquel sujeto epistémico para comunicar a los otros su conocimiento, es decir, para socializarlo.

Anteriormente mostré cómo la escritura en tanto extensión del "acto lector" se da si el "texto científico se ha hecho abierto para el lector infantil". He observado, también, este hecho, válido para aquellos que nos hemos permitido reflexionar sobre nosotros mismos como lectores y escritores, en niños lectores principiantes del texto científico.

En el proyecto que mencioné inicialmente, observé que en cuanto los niños vivían el texto como abierto eran capaces de escribir textos, que por su coherencia y contenido, eran totalmente diferentes a los que producían cuando el texto les resultaba cerrado.

Cuando la estrategia de lectura consistió en que los niños contestaran las preguntas del maestro sobre el cuerpo humano, se observó que uno "dictaba" y los otros copiaban; no hubo discusión anterior ni posterior a la lectura, y la maestra no acompañó a sus alumnos en la lectura. Una niña produjo este texto:

> "A mí lo que más me gustó sobre las extremidades.
> Las extremidades son:
> Las exremidades superiores
> Hombro — Palma
> Axila — Extremidades inferiores
> Brazo — Cadera tobillo
> Antebrazo — Ingle empeine
> Mano — Muslo talón
> Muñeca — Pie dedos
> Rodilla pie
> Pierna
> También me gustó sobre el corazón"[6].

Cuando la estrategia de lectura partió de las preguntas de los niños[7], éstos escribieron previamente un texto donde reflejaron sus creencias, leyeron luego acompañados por el investigador, discutieron después de la lectura... entonces, uno de los textos fue:

> "Las culebras no tienen patas porque Dios las castigó recortándoselas un poco. Luego al pasar el tiempo fue creciendo su cuerpo y achicándoseles las patas"[8].

Con lo anterior, estoy mencionando un elemento nuevo por el cual el texto científico "se hace abierto o cerrado": es la forma de trabajar la actividad investigativa y la lectura y escritura de este tipo de textos en la escuela.

## Actividades pedagógicas en torno del texto científico

Es por todos conocido que en la escuela, escribir es copiar y leer es decodificar sonidos sin importar si se comprende o no. Estas concepciones se reflejan en la forma en que tradicionalmente se ha trabajado la enseñanza de la lectura y la escritura, pero también en la forma como se han enseñando las ciencias naturales.

En la clase de ciencias, generalmente, el maestro expone los contenidos, se lee el texto escolar, se contestan las preguntas y, al final, se hace un resumen que el maestro escribe en el tablero o dicta para que los niños copien. Después, los niños memorizan el dictado, lo "re-copian" en un examen y se supone que aprendieron.

"Las situaciones planteadas dentro del aula deben salirse de las formas repetitivas y mecánicas con las que el maestro pretende que el niño aprenda a conocer el mundo. En consecuencia toda interacción debe basarse en el cuestionamiento que se hacen los niños y el maestro sobre el mundo que los rodea, y no sobre la obediencia" (Tezanos, 1983).

En este mismo sentido, el texto científico "se haría abierto" si las situaciones pedagógicas en ciencias naturales, permitieran que la lectura de éste se basara en el cuestionamiento sobre los conocimientos que aparecen escritos. Sería necesario que las "creencias espontáneas" de los niños se hicieran explícitas tanto para ellos como para el maestro.

P.e., si un niño cree que todo lo que se mueve está vivo y toma conciencia de esto porque el trabajo en el aula se lo permite, cuando se enfrente a un texto que trate sobre los seres vivos y los no vivos, podrá preguntarse el por qué de la diferencia de formas de pensar. Es posible, entonces, que abandone sus teorías espontáneas, en la medida en que la teoría dada por el texto le explique mejor lo que él era capaz de explicar por sí mismo; pero sobre todo abandonará esas creencias espontáneas, si logra "hacer el texto abierto" para sí mismo. Esto sucede si las actividades de investigación y de lecturas planteadas por el maestro, cambian.

Este cambio de las formas de trabajo pedagógico alrededor de la lectura del texto científico se dará cuando el maestro permita que los niños investiguen guiados por sus intereses y creencias y se hagan conscientes de que conocer no es repetir lo que dice un libro, sino desarrollar sus propias ideas[9].

El objetivo de la clase de ciencias no es "memorizar" el contenido del texto o del dictado, sino "construir conocimiento" para ser confrontado con las construcciones de los otros, para lo cual es necesario escribir.

El objetivo de la clase de ciencias no es que los niños conciban el "investigar" como un resultado sino como una actividad, en la cual toman parte la lectura y la escritura como actos inteligentes[10].

## Hacemos cerrado el texto científico porque para nosotros conocer es repetir

La actividad pedagógica realizada con el texto científico de hecho lo puede hacer cerrado para los niños, pues ella se realiza desde una concepción de lo que hemos aprendido respecto de qué es conocer o construir conocimiento.

En el **Proyecto Laboratorio de literatura infantil y lectura**, se encontró que los maestros tenían dificultades y contradicciones entre lo que verbalizaban con respecto a la problemática de la lectura en la actividad investigativa de los niños, y las condiciones pedagógicas que se generaban.

La comprensión de la lectura se convirtió casi en la verbalización de un estribillo: "Leer es construir significado" pero la práctica pedagógica no reflejaba esta concepción.

Siguiendo este orden de ideas, quiero recordar que se observó que para el maestro representaba un verdadero problema acceder al texto documental y usarlo para fomentar la actividad investigativa de los niños.

En este sentido la actividad pedagógica quedaba vacía y se imposibilitaba el acceso de los niños al texto documental. También se imposibilitaba que el niño construyera conocimiento, apropiándose de la tradición escrita como una forma de mostrarlo a los demás y a sí mismo, y pudiera seguir construyéndolo.

En esta investigación se logró identificar que la actividad pedagógica alrededor del texto científico refleja una concepción de lo que para el maestro es conocer: **nominalismo** en cuanto a la pedagogía y en cuanto a la actividad investigativa.

En esta visión nominalista del conocimiento, los conceptos y los modelos teóricos son concebidos como definiciones de diccionario que no se articulan entre sí dentro de un proceso dinámico de construcción de conocimiento.

Debido a esta visión, los textos científicos "se hacían cerrados" para el maestro, quien mostraba dificultades para "abrirlos" a los niños. A mi criterio, esto radicaba y radica, en:

— Que el maestro no ha sido un "constructor de conocimiento", sino un repetidor de discursos verbales que no tienen que ver con sus auténticas construcciones (ya sea en cuanto a la pedagogía activa, en cuanto a la pedagogía de las diferentes ciencias o en cuanto a la lectura).

— Que la noción más generalizada de conocer es repetir lo que dicen otros de manera desarticulada, lo cual se refleja en la relación vertical que se vive con respecto al conocimiento científico.

— Que el maestro no construye conocimiento porque no se ha apropiado de la tradición escrita como una forma de hacerlo y tenerlo presente para futuras construcciones.

— La discontinuidad entre lo que se dice y lo que se hace, se da porque el maestro no ha tenido condiciones ni posibilidades de construir a partir de su experiencia cotidiana en el aula, puesto que depende de otros.

— En la hora de las ciencias naturales son ignoradas las preguntas y las creencias espontáneas de los niños y de los mismos maestros.

— Aunque se reconocía conscientemente la importancia de la lectura del texto científico en la formación científica del niño, su uso se reducía a que el niño contestara unas preguntas de "comprensión de lectura" que aparecían en el texto escolar.

## ¡Qué rico leer un cuento! ¡Qué aburrido leer ciencias!

Las prácticas de lectura alrededor de la obra literaria felizmente han comenzado a presentar un programa en donde se aprecia un menor desfase entre la teoría de la lectura y la práctica pedagógica. El interés amplio de los niños por estos materiales y la comprensión del maestro respecto del material literario, que le permite considerarlo no como un material para "aprender" sino como para "recrear", da paso en muchas de nuestras escuelas a una actividad dirigida hacia la formación

de lectores que facilita relaciones activas del lector con el texto para la construcción de significados.

Sin embargo, el texto científico "cargado con el terrible peso de su responsabilidad de enseñar", texto que contiene la "verdad" sobre el mundo en referencia sigue siendo enfrentado a actividades llamadas de lectura, con un sentido muy diferente a aquel que se encuentra con la obra literaria (Alonso, 1988). En consecuencia, el hecho de que un niño (o cualquier lector) deba enfrentar un texto sin sus preguntas e intereses, lo hace aburrido.

Lo anterior se ha dado porque el verdadero texto científico ha sido vedado en la escuela. A mi modo de ver, esto a su vez se produce, entre otras cosas, porque:

1. Se usan los "textos escolares", supuestamente más fáciles, ya que son resúmenes de la ciencia hechos para niños.

2. La forma como se "leen" los textos científicos hacen de esta actividad algo no placentero: se leen para contestar preguntas de "comprensión de lectura".

En un sentido más amplio el texto científico es vivido como aburrido en contraposición al texto literario, porque en este último uno tiene la posibilidad de dar su propia comprensión. Sin embargo, en el texto científico se espera que el lector repita el contenido que se vive como la "verdad absoluta", por lo tanto no se puede "crear".

Por otro lado, si el objetivo del texto científico es "enseñar" y aprender es "repetir", se lee para memorizar no para construir conocimiento y no se puede vivir como placentero el tener que memorizar algo que es diferente a lo que el lector comprende por su forma de ver el mundo[11].

Los planteamientos anteriores se confirman cuando se ve que en una estrategia amplia de lectura, los niños leen más textos literarios que literatura científica y se ve que, cuando se enfrentan a un texto científico libremente, leen, en el verdadero sentido, sólo las ilustraciones, pues el texto no los motiva y lo consideran aburrido[12].

## Notas

1. Proyecto realizado en dos escuelas, una rural y una urbana, cuyo objetivo era formar maestros-investigadores que promovieran niños lectores autónomos en la escuela. Se realizó desde septiembre de 1985 hasta junio de 1987.

2. En el Proyecto se trabajó con textos científicos. Fueron textos argumentativos, informativos, de experimentos y, ocasionalmente, "textos escolares".

3. Retome inicialmente lo presupuesto por Eco, sin embargo, las definiciones de texto abierto y cerrado, dadas posteriormente, cambian.

4. Estas construcciones han sido estudiadas por Piaget y García y aparecen en **La representación del mundo en el niño**: "Las explicaciones causales" y "La causalidad en el niño". Por otro lado, y más recientemente, autores como J. I. Pozo y M. Carretero han profundizado en la problemática. Estas construcciones espontáneas se han llamado de otras formas, a saber: preconceptos, teorías espontáneas, teorías ingenuas, nociones, ideas infantiles, etc.

5. Se mostraría aquí entonces la importancia del texto científico en la formación de niños investigadores, sin pretender que éste sea el único medio por el cual lo podría hacer. De hecho, la posibilidad de experimentar con el mundo físico, es importantísima para que el niño confronte sus creencias. El texto si "se hace abierto" para el lector haría parte de la actividad científica pero cobraría importancia cuando surge la necesidad de escribir para socializar el conocimiento construido por el lector sujeto epistémico.

6. Este texto corresponde a una niña de 5° elemental de una escuela rural. Aunque fue un texto libre, su estructura corresponde a un examen y no a un verdadero texto.

7. Una de las preguntas fue: "¿Por qué las culebras no tienen patas?".

8. Producido por un grupo de niños de 5° elemental de una escuela rural. Aquí ya se supera la "estructura de examen" de los textos infantiles, y aunque lo escrito no es lo aceptado por la ciencia, constituye el desarrollo de ideas que reflejan conocimientos auténticamente infantiles.

9. Para profundizar véase, N. Becerra y M. Elvira Alonso. **Los niños investigadores y la obra documental**. Vol. 6. Colección: La escuela y la formación de lectores autónomos. Bogotá: CIID, Procultura, Men, Cerlalc, 1987.

10. Otras condiciones que permiten al maestro "hacer abierto" el texto científico para sí mismo y para los niños son: conocer y usar los medios documentales, ser un lector autónomo, interesarse por el saber social históricamente construido, haber superado "las teorías ingenuas" sobre ciertos fenómenos, conocer los procesos de búsqueda de información en la biblioteca y tener contacto permanente con los libros científicos.

11. Delia Lerner de Zunino ha trabajado este aspecto de la comprensión de la lectura en **Comprensión de la lectura, estructura cognoscitiva y afectividad**. Mimeo, 1985.

12. En N. Becerra y M. Josefa de Gómez: **¿Qué leen los niños? Hacer del texto escrito una ilustración.** Mimeo, 1988.

## Bibliografía


Alonso, M.E. y González, A. (1987) **Hacia una nueva pedagogía de la lectura**. Colección La escuela y formación de lectores autónomos. Bogotá: CIID, Procultura, Men, Cerlalc.

Alvarez, A. et al. Una escuela para la vida, la libertad y la democracia. **Revista de Educación y Cultura**, **5**. Bogotá: S.F.

Becerra, N. y Gómez, M.J. (1988) **¿Qué leen los niños? Hacer del texto escrito una ilustración**. Mimeo. Bogotá.

Becerra, N. y Alonso, M.E. (1987) **Los niños investigadores y la obra documental**. Vol.**6**. Colección La escuela y la formación de lectores autónomos. Bogotá: CIID, Procultura. Men, Cerlalc.

Eco, U. (1981) **Lector in fábula**. Barcelona: Editorial Lumen.

Ferreiro, E. y Gómez Palacios, M. (compiladoras) (1982) **Nuevas perspectivas sobre lectura y escritura**. México: Ediciones Siglo XXI.

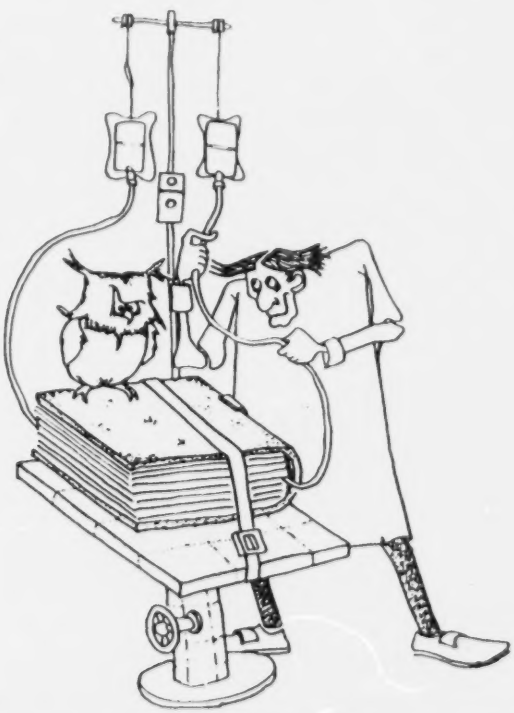
Lerner de Zunino, Delia (1985) **Comprensión de lectura, estructura cognoscitiva y afectividad**. Mimeo. Venezuela.

Piaget, J. (1979) **La representación del mundo en el niño**. Ediciones Morata.

Pozo, J. I. (1987) Sin embargo se puede enseñar ciencia. **Infancia y aprendizaje**, **38**, 109-113. Madrid. España.

Ruffinelli, R. (1984) **Comprensión de la lectura**. México: Ediciones Trillas.

Tezanos, A. et al. (1982) **Escuela y comunidad, un problema sentido**. Bogotá: Ciup.

# FACTORES COGNITIVOS Y AFECTIVOS QUE EXPLICAN LA EXPRESION ESCRITA EN ADOLESCENTES

JULIA SEQUEIDA YUPANQUI

*Profesora adjunta e investigadora de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.*

## Introducción[1]

El presente artículo expone las conclusiones de la investigación, financiada por FONDECYT[2] que se enmarca en la elicitación de los factores cognitivos y afectivos que están subyacentes en la expresión escrita. Dichos factores se asocian, tanto con la representación cognitiva del conocimiento, creencias, opiniones y actitudes, como con las estrategias de procesamiento de información y producción textual.

El procesamiento de la información que realizan los redactores eficientes está caracterizado por la generación de un estilo particular de expresión, orientado fundamentalmente por los rasgos afectivos; siendo éstos los que le otorgan el carácter singular al procesamiento mencionado. No obstante la variabilidad de estilos existentes, ha sido posible elicitar tres constructos cognitivo-afectivos que explican el proceso de producción textual en una muestra de estudiantes chilenos pertenecientes a 2° año de enseñanza media. Al mismo tiempo, se verificó la significatividad de las diferencias existentes en el procesamiento cognitivo-textual y factores afectivos entre los buenos redactores y los que presentaban deficiencias.

## Antecedentes conceptuales

Los hallazgos de la investigación en el campo de la expresión escrita demuestran un interesante proceso evolutivo en cuanto a la creación de constructos teórico-explicativos. Entre éstos se destaca el que describe el proceso de producción de un texto como un particular tipo de procesamiento cognitivo, puesto que sintetiza los resultados de diversas investigaciones (Neisser, 1975; Nervell y Simon, 1972; Andersen, 1982; Cowan, 1988; Sequeida, 1990). Tal constructo cognitivo surge de los conceptos utilizados en el modelo general del procesamiento de la información, como el modelo modal creado por Murdock (1968), quien describió analógicamente la memoria como un "almacén múltiple", en el cual se organiza la información con un cierto orden personal, que demuestra su eficiencia en la medida en que permite el acceso rápido a los registros de memoria.

El modelo señalado fue perfeccionado por Atkinson y Shiffrin (1968), quienes establecieron los niveles presentes en la memoria, destacando la capacidad de retención de la memoria a largo plazo. La información asociada a su representación conceptual es transferida a la memoria de largo alcance, donde se produce el almacenamiento o **retención** (Mayer, 1985). Esto implica una nueva codificación caracterizada por un manejo personal, el cual alcanza una compleja estructura acorde con el grado de desarrollo cognitivo alcanzado; con el desarrollo afectivo y con la cantidad de conocimientos almacenados previamente.

Más tarde surgieron otras teorías descriptivas que ampliaron la descripción del sistema de memorias, enfatizando el funcionamiento de la MLP (memoria a largo plazo). De esta forma Craick y Lockhart (1972), propusieron el concepto de niveles de procesamiento. La eficiencia de la memoria aumentaría en forma directa con el desarrollo del análisis semántico de la nueva información que ingresa. Se establece que la memoria es el producto resultante de las operaciones de procesamiento y la retención sería una consecuencia directa del tipo de codificación y de la estrategia utilizada para codificar.

Se han realizado numerosas investigaciones para validar la conceptualización expuesta (Baddeley, 1974; Gagné, 1978; McDaniel, 1987). Como resultado se han establecido niveles de procesamiento que se han centrado en la dicotomía: procesamiento estructural versus procesamiento semántico con la finalidad de realizar una descripción de las estrategias cognitivas empleadas por los escritores o redactores eficientes (Emyg, 1971; Flower y Hayes, 1981; Scardamalia, Bereiter y Goelman, 1982; Benton, 1984).

En algunos trabajos experimentales se ha intentado establecer una taxonomía de las operaciones mentales implícitas en el procesamiento de la información (Nelson, 1977; Oakhill, 1984) y específicamente se ha puesto especial énfasis en la delimitación de las competencias de razonamiento y del pensamiento crítico, siendo considerado este último como el conjunto de habilidades que permiten realizar un amplio repertorio de operaciones cognitivas. Es conveniente destacar uno de los hallazgos más significativos en este ámbito, el cual se refiere a la relación directa que existe entre el mayor grado de elaboración en el proceso de codificación y el rendimiento de la memoria en tareas de recuerdo libre. Desde esta perspectiva, la redacción constituye una tarea de recuerdo libre, lo que si bien, por una parte, facilita su comprensión, por otra, hace más complejo el proceso de describir las tareas cognitivas que se asocian a ella. Conceptualmente ha sido posible clarificar que la redacción exige la expresión del significado que la persona le ha atribuido a un determinado tema, dependiendo tal atribución "de la capacidad del individuo que aprende para establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias entre lo que debe asimilar y lo que ya conoce" (Novack, 1982). Este significado inicial es ampliado y enriquecido mediante diversos procesamientos de acuerdo con las exigencias de la tarea de redacción y con las exigencias propias del redactor y del lector, lo cual supone alcanzar un texto que cumpla con los principales criterios de adecuación y calidad; vale decir, que posea una estructura cohesiva y una lógica interna, que no sólo lo haga aparecer coherente, sino que además tenga un efecto en el lector, de tal forma que él pueda atribuirle significado y relacionarlo con lo que ya conoce, a fin de engarzarlo en las redes de su estructura cognitiva.

De acuerdo con lo anterior, es necesario precisar que para enfrentar el procesamiento textual expuesto se requiere la activación de la memoria comprensiva, lo que implica no sólo el recuerdo de lo aprendido sino también la amplitud y operatividad de la estructura cognoscitiva del redactor, en función de los elementos integrados a las redes conceptuales que contiene esta memoria y del tipo, variedad y profundidad de las relaciones establecidas. La posibilidad de efectuar aprendizajes significativos está en directa relación con la riqueza que posee la estructura cognoscitiva del redactor, en elementos, relaciones, conocimientos y estrategias de funcionamiento. Consecuentemente, en la expresión escrita se revela la complejidad de los distintos tipos y grados de destrezas cognitivas subyacentes en la fluidez, en la disposición de esquemas cognitivos adecuados y en la calidad de las relaciones que se pueden establecer. Redactar supone, entonces, la participación activa e interdependiente de un amplio repertorio de destrezas y operaciones cognitivas, las que activan a su vez, una intrincada red de interacciones operativas de varios tipos de conocimientos, entre los que se destacan el conocimiento analítico del tema sobre el cual se escribirá, una metodología que permita organizar dicho contenido, el conocimiento acerca de la estructura del discurso (retórica), el manejo adecuado de los rasgos semánticos y sintácticos del lenguaje, un uso fluido de los rasgos ortográficos y el procedimiento textual que permita producir un determinado texto, sea una descripción, una historia, una carta, etc.

En esta década se ha perfilado el análisis de la complejidad que reviste la expresión escrita en forma más exhaustiva, debido a que se han diseñado perspectivas analíticas de carácter holístico, las que permitirán integrar los factores cognitivos y afectivos. Como se trata de estudios recientes, existen escasas evidencias empíricas que permitan establecer de manera taxativa la confi-

guración integrada de dichos factores. La mayor parte de las investigaciones se refieren a la indagación de los factores cognitivos sin hacer mayor referencia a la incidencia de los factores afectivos; siendo estos últimos, los desencadenantes del procesamiento profundo, tal como lo plantea Bandura en la teoría de la autoeficacia.

## Metodología

En consideración a los antecedentes conceptuales se definió la expresión escrita como un comportamiento multidimensional (Sequeida, 1984, 1987, 1990), conformado por un complejo procesamiento cognitivo-afecto valórico, el cual orienta y hace operativas las estrategias que permiten la expresión textual. Por tratarse de un vasto comportamiento que sufre diversos procesamientos cognitivos se estimó conveniente indagar independientemente las variables cognitivas y afectivas.

Para acceder a la información se definieron 21 variables:

Variable X1: Recuperación y uso
Variable X2: Generalización
Variable X3: Identificación
Variable X4: Desarrollo
Variable X5: Puntaje total test 1
Variable X6: Motivación
Variable X7: Imagen
Variable X8: Ansiedad
Variable X9: Locus de control
Variable X10: Interés
Variable X11: Puntaje total test 2
Variable X12: Ortografía acentual
Variable X13: Ortografía literal
Variable X14: Ortografía puntual
Variable X15: Rasgos morfosintácticos
Variable X16: Calidad de vocabulario
Variable X17: Estructura oracional
Variable X18: Estructura narrativa
Variable X19: Organización textual
Variable X20: Puntaje total test 3
Variable X21: Puntaje total test 4

Estas variables sirvieron de base para crear los instrumentos de indagación, al mismo tiempo que permitieron establecer la significatividad, magnitud y diferencias existentes entre los buenos redactores y los que presentaron deficiencias.

### *Instrumentos*

Se crearon a partir de las variables definidas, cinco instrumentos de indagación, los que se listan en el **Cuadro N° 1**

### *Validación de los instrumentos*

Los tres tests administrados fueron validados previamente en un estudio piloto, con una muestra de 286 estudiantes de enseñanza media.

El **Test de conocimientos básicos del uso del castellano escrito** está conformado por 50 preguntas de selección múltiple con cuatro alternativas referidas a ortografía, estructuración morfosintáctica, rasgos semánticos y estructura narrativa; alcanzó una confiabilidad de 0,907.

En la **Prueba de expresión escrita** se solicitó la redacción de un texto de una página de extensión, sobre una situación vivencial, que fue idéntica para todos los estudiantes. Para estimar la calidad de la expresión escrita de los textos se elaboró una pauta de corrección analítica; en la cual se consideraron los siguientes aspectos: ortografía acentual, literal y puntual, organización al nivel de palabras, organización oracional, calidad del vocabulario, estructura narrativa y organización textual.

La confiabilidad de la pauta fue estimada mediante el coeficiente Alfa, alcanzando un índice de confiabilidad 0,90.

El **Inventario de procesamiento cognitivo textual** (Sequeida, 1990) fue diseñado considerando las etapas fundamentales del modelo de procesamiento de información. De acuerdo con este modelo se establecieron las subescalas: Recuperación y uso de información; Generalización; Identificación, Representación y resolución; y Desarrollo y creatividad. Está conformado por 55 aseveraciones dicotómicas las que fueron ordenadas de acuerdo con el nivel de dificultad interno para cada subescala. Este instrumento alcanzó una confiabilidad de 0,74 para el test total.

El **Inventario de factores afectivos** (Sequeida, 1990) fue diseñado tomando como referencia la teoría de autoeficacia planteada por Bandura en 1977, la cual ha sido el marco conceptual y explicativo de diferentes comportamientos. El instrumento está conformado por las subescalas referi-

**Cuadro N° 1**
**Instrumentos de recolección de información**

| Código | Nombre | Cantidad de ítems | Tipo de respuesta esperada | Puntaje total |
|---|---|---|---|---|
| T1 | Inventario de procesamiento cognitivo-textual | 55 | Si/No | 106 |
| T2 | Rasgos afectivos | 55 | Si/No | 116 |
| T3 | Prueba de redacción | 1 situación 1 página | Texto | 24 |
| T4 | Conocimientos básicos del uso del castellano escrito | 50 | Selección de una alternativa de 4 | 50 |
| T5 | Pauta de observación para los investigadores | — | Libre | |

das a: Motivación en la actividad de redactar, Interés por saber redactar, Imagen de sí como redactor, Atribución de su éxito o fracaso a la tarea y el Nivel de ansiedad que provoca la acción de redactarla. Se estimó la confiabilidad total del test mediante el coeficiente Alfa y fue de 0,72.

### *Muestra*

Se tomó una muestra definitiva de 376 alumnos de 2° año de enseñanza media de colegios particulares pagados y particulares subvencionados de ambos sexos. Las edades fluctuaron entre 14 y 16 años. A ellos se les aplicaron los cuatro instrumentos, además de registrar, mediante la pauta, los comportamientos emergentes. Las pruebas de redacción fueron corregidas con pautas analíticas previamente validadas y con este resultado se procedió a conformar el grupo de buenos redactores y los que presentaron deficiencias.

### *Tratamientos estadísticos*

Los datos obtenidos fueron procesados estadísticamente mediante el análisis factorial y además se realizó un análisis constrastivo de grupos con características semejantes. Para tal efecto, se realizó una matriz de correlaciones entre las 21 variables, para realizar el análisis factorial mencionado y así explorar las relaciones entre los rasgos cognitivos, afectivos, aspectos evaluados con la redacción del texto y rasgos evaluados en test de conocimientos de castellano.

## Resultados

Inicialmente se obtuvieron cuatro factores aunque dispersos, los que fueron reducidos a tres mediante el método de rotación varimax.

Los resultados obtenidos se consideraron como constructos teóricos independientes a través de la rotación varimax, lo cual permitió obtener tres factores explicativos de la expresión escrita.

En la **Tabla N° 1** se muestra la matriz de factores con los más altos coeficientes de correlación entre las variables y los elementos constituyentes de los factores resultantes de la rotación varimax.

Los coeficientes de comunalidad expresan el porcentaje total de la varianza explicada, tal como aparecen en la **Tabla N° 2**.

**Tabla N° 2**
**Comunalidad estimada**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| X1 | X2 | X3 | X4 | X5 |
| 0.3211 | 0.633 | 0.6233 | 0.5536 | 0.3729 |
| X7 | X8 | X9 | X10 | X12 |
| 0.7250 | 0.4827 | 0.6940 | 0.2798 | 0.1795 |
| X13 | X14 | X15 | X17 | X18 |
| 0.2522 | 0.5463 | 0.7289 | 0.6495 | 0.9686 |
| X19 | | | | |
| 0.9736 | | | | |

Los datos requeridos se confirmaron a través de la correlación de los puntajes totales de los 4 tests, que dieron origen a dos factores, tal como se aprecia en la **Tabla N° 3**.

**Tabla N° 3**
**Matriz factorial rotada: puntajes totales**

| | Factor 1 | Factor 2 | |
|---|---|---|---|
| X5 | 0.9217 | 0.1265 | Ptje. total test 1: Procesamiento |
| X11 | 0.9140 | 0.1631 | Ptje. total test 2: P. afectivo |
| X20 | 0.2258 | 0.8695 | Ptje. total test 3: P. redacción |
| X21 | 0.0681 | 0.9108 | Ptje. total test 4: Castellano |

Muestran una alta correlación los puntajes del **Test de procesamiento cognitivo textual** y el de **Rasgos afectivos**, conformando un factor consistente.

**Tabla N° 1**
**Matriz factorial rotada**

| | Factor 1 | Factor 2 | Factor 3 | |
|---|---|---|---|---|
| X1 | 0.41762 | 0.02886 | −0.16088 | Recuperación y uso |
| X2 | 0.77664 | 0.17311 | −0.01567 | Generalización |
| X3 | 0.70865 | 0.31402 | 0.05055 | Identificación |
| X4 | 0.66510 | 0.04524 | −0.09596 | Desarrollo |
| X6 | 0.59441 | −0.07061 | 0.12110 | Motivación |
| X7 | 0.75493 | 0.13217 | 0.19411 | Imagen |
| X8 | 0.52817 | 0.3116 | 0.08334 | Ansiedad |
| X9 | 0.78190 | 0.15741 | 0.18323 | L. de control |
| X10 | 0.50367 | −0.11156 | 0.11716 | Interés |
| X12 | 0.08243 | 0.50845 | 0.11912 | O. acentual |
| X13 | 0.03067 | 0.50067 | 0.02541 | O. literal |
| X14 | 0.7846 | 0.67637 | −0.01613 | O. puntual |
| X15 | 0.10696 | 0.77100 | 0.15196 | Rasgos M. |
| X16 | −0.01032 | 0.73200 | 0.11650 | Calidad |
| X17 | 0.15772 | 0.73419 | 0.02690 | O. Oracional |
| X18 | 0.10415 | 0.18000 | 0.96199 | E. Narrativa |
| X19 | 0.10901 | 0.18820 | 0.96247 | O. Textual |

A su vez, el factor 2 está configurado por el puntaje total logrado en la Prueba de redacción (con su respectiva pauta de corrección) y el puntaje total del Test de conocimientos básicos de castellano escrito.

En la **Tabla N° 4** se muestra la comunalidad estimada para cada variable.

**Tabla N° 4**
**Comunalidad estimada para puntajes totales**

| X5 | X11 | X20 | X21 |
|---|---|---|---|
| 0.8655 | 0.8620 | 0.8071 | 0.8343 |

Se realizó un análisis de las submuestras con logros opuestos: mayores y menores, de acuerdo con la metodología propuesta por Benton (1984). Los resultados se muestran en la **Tabla N° 5**.

**Tabla N° 5**
**Promedios de logro del grupo superior y del grupo inferior**

| Variables | N | Grupo de redactores eficientes $\bar{X}$ | $\sigma$ | Pje. máx. | N | Grupo de redactores deficientes $\bar{X}$ | $\sigma$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Recuperación | 32 | 12,27 | 2,18 | 24 | 32 | 9,73 | 2,72 |
| Generalización | | 17,06 | 5,49 | 26 | | 11,61 | 6,99 |
| Identificación | | 20,63 | 6,82 | 28 | | 12,51 | 8,95 |
| Desarrollo | | 16,05 | 4,61 | 28 | | 9,34 | 5,72 |
| P1 Total | | 68,90 | 13,00 | 106 | | 37,10 | 16,04 |
| Motivación | | 16,80 | 4,31 | 22 | | 9,40 | 5,69 |
| Imagen | | 17,20 | 6,16 | 24 | | 8,90 | 5,66 |
| Ansiedad | | 13,70 | 2,93 | 24 | | 6,48 | 3,07 |
| L. de Control | | 20,06 | 4,70 | 24 | | 12,32 | 6,22 |
| Intereses | | 10 32 | 2,87 | 22 | | 8,36 | 2,95 |
| P2 Total | | 75,4 | 15,44 | 116 | | 38,40 | 16,90 |
| O. Acentual | | 2,06 | 1,01 | 3 | | 1,00 | 1,12 |
| O. Literal | | 2,31 | 0,66 | 3 | | 1,06 | 0,74 |
| O. Puntual | | 2,48 | 0,82 | 3 | | 1,11 | 1,98 |
| R. Morfológicos | | 2,05 | 0,79 | 3 | | 1,31 | 0,61 |
| C. Vocabulario | | 2,39 | 0,65 | 3 | | 1,80 | 0,82 |
| E. Oracional | | 1,98 | 0,87 | 3 | | 0,68 | 0,79 |
| E. Narrativa | | 1,95 | 0,62 | 3 | | 0,48 | 0,61 |
| O. Textual | | 1,86 | 0,61 | 3 | | 0,96 | 0,61 |
| P3 Total | | 16,80 | 4,71 | 24 | | 7,84 | 3,72 |
| P4 Total | | 36,00 | 9,26 | 50 | | 23,00 | 8,79 |

## Discusión de los resultados

Los datos estadísticos permiten detectar tres factores explicativos de la expresión escrita tal como indican las **Tablas N° 1 y N° 2**. De acuerdo con esto se analiza cada factor en forma independiente.

### *Factor 1: Rasgos cognitivos-afectivos*

Presenta una estructura holística conformada por los rasgos de procesamiento cognitivo textual y los rasgos afectivos, lo cual le da un **carácter multidimensional**. Esto confirma el constructo hipotético de la presente investigación, en el cual se proponía una interrelación de ambos factores, teniendo mayor incidencia algunas variables como: Generalización, Identificación, Representación y resolución, Desarrollo, Imagen de sí y Locus de control. De esta manera se confirma que las expectativas de eficacia, constituyen un factor integrador de los rasgos afectivos. Dichos rasgos permiten predecir la calidad de la redacción, si se postulan las variables afectivas y cognitivas de manera conjunta. Sin duda que algunos elementos que conforman este factor tienen mayor incidencia, como los procesos cognitivos de generalización e identificación, lo cual confirma el alto grado de incidencia del conocimiento previo sobre un tema específico y la orientación directiva que los sujetos realizan en la selección, organización y control de la información. Esto hace suponer que el estudiante activa estrategias operativas de ejecución particulares, a través de las cuales generaliza lo conocido mediante la comparación de similitudes y diferencias entre la nueva situación y las condiciones originales en que ocurrió el aprendizaje del conocimiento que él posee.

Al respecto se debe considerar, que si el estudiante cuenta con información contextual sobre la expresión de las ideas, podrá guiar más efectivamente sus propios procesos de búsqueda de información almacenada en la memoria a largo plazo y darle una nueva organización en función de la tarea de redacción que debe realizar. Este es uno de los factores cognitivos más relevantes: la incentivación de un complejo mecanismo de procesamiento cognitivo-afectivo que hace posible, en función de la resolución del problema propuesto; lo cual supone realizar una acabada síntesis conceptual, recodificarla en términos operativos y proyectarla hacia una posible solución. En términos de redacción se trata de que el estudiante integre aquellos conocimientos que posee sobre

el lenguaje y les otorgue una dimensión operativa para redactar en un momento determinado; entendiendo que una organización operativa es una estructura flexible, que debe ser readaptada continuamente.

En relación con los tests que permitieron elicitar los factores cognitivos y afectivos pudo observarse naturalmente, al administrarlos, que éstos sirvieron de **pautas de metacognición**, vale decir que algunos estudiantes pudieron comprender el significado de la tarea (¿qué significa redactar?), percibieron la necesidad de integrar sus conocimientos pasivos, tanto del tema, como de sintaxis, de ortografía puntual, de vocabulario, etc., lo que les permitió elaborar rápidamente una estrategia de organización de la información, al nivel de palabra, de oración y textual. El procesamiento metacognitivo expuesto no estaba considerado dentro del diseño de la administración de los instrumentos, por lo tanto constituye un hallazgo emergente, y de grandes proyecciones pedagógicas.

Mediante el análisis del grupo de buenos redactores y de los redactores deficientes pudo constatarse, como aparece en la **Tabla N° 5**, que el grupo superior logra una integración significativa en los factores cognitivos y afectivos, lo que hace hipotetizar una maduración mayor frente al aprendizaje de la expresión escrita. Esto implicaría la generación de estrategias de procesamiento y ejecución, que permite realizar tareas cognitivas, como:

— razonar con conceptos, relaciones, propiedades y axiomas propios del funcionamiento y estructuración sintáctica, semántica y pragmática del lenguaje;
— aplicar razonamiento: combinatorio, de clasificación, ordenamiento seriado y proporcionalidad en las ideas a exponer por escrito;
— planificar estrategias textuales y de expresión de conocimientos;
— usar los signos lingüísticos para expresar ideas;
— evaluar la eficacia de su propio razonamiento y verificar la validez de sus planteamientos y conclusiones.

La adecuada realización de las tareas cognitivas está directamente relacionada con las variables **afectivas** relativas a la **imagen de sí** y al **locus de control**. Es de gran importancia la incidencia de la percepción que tiene el estudiante de su capacidad como redactor, no sólo en sentido estático (cómo ha redactado en un momento o período), sino que evolutivamente, vale decir, la imagen proyectiva de él mismo en este ámbito, en cuanto a las capacidades expresivas que podría seguir desarrollando y perfeccionando. Al mismo tiempo se destaca el alto grado de correlación existente entre el locus de control y los resultados de la prueba de redacción, y la misma tendencia se refleja en el análisis de los dos grupos —buenos redactores y deficientes—. Estos resultados permiten inferir que al aumentar el sentido de control que experimenta el estudiante frente al éxito o fracaso de su acción, aumenta el progreso acumulativo en el aprendizaje.

Lo anterior implica conceptualizar como factores atributivos, la propia capacidad de autosuperación, el valor del esfuerzo en los estudios, el valor de las propias capacidades y habilidades en la acción, y en la responsabilidad frente a los resultados obtenidos en su quehacer.

## *Factor 2: Estructura lingüístico-semántica*

Este factor está integrado en los rasgos formales y semánticos del lenguaje, en los que se incluye la estructura sintáctica y la calidad de vocabulario como los componentes con más alto grado de correlación.

La estructura de este factor se asocia con la configuración de estrategias cognitivas de orden superior, las que se caracterizan por el desarrollo de esquemas integrativos de conocimientos; en este caso se integra el contenido semántico-ideativo con los rasgos formales. Esto confirma el segundo constructo teórico de la presente investigación, puesto que el estudiante —o al menos los que integran el grupo superior (**ver Tabla N° 5**)— revelan una mayor concreción en la interrelación de la estructura y conceptos gramaticales con los contenidos ideativos y con la forma particular de expresión usada por cada participante.

Para efectuar el análisis de los tipos de estructura oracionales presentes en los textos de ambas submuestras, se consideró conveniente usar el modelo propuesto por Hunt (1977) con algunas adaptaciones. Se establece, en el mencionado modelo, como unidad lingüística superior a la oración compuesta o compleja; una secuencia oracional, estructurada en sujeto y predicado, puede combinarse con otras para alcanzar la unidad superior u oración compuesta.

El análisis de las pruebas de redacción pertenecientes al grupo de buenos redactores refleja un mayor uso de la oración compuesta, con elementos subordinados, lo cual implica la adecuada realización de una dependencia funcional y semántica de una proposición con respecto a otra. Esta característica en el uso del lenguaje puede ser asociada no sólo a una mayor complejidad estructural, sino también a una mayor complejidad cognitiva. De esta forma la descripción solicitada

en la mencionada prueba de redacción presenta una mayor riqueza de matices, y relaciones más complejas entre los elementos descriptos.

Los resultados del grupo de buenos redactores permiten asociar, conceptualmente, la complejidad sintáctica con la capacidad de reunir armoniosamente un mayor número de ideas acerca de un tema, logrando una presentación más elaborada de las ideas, lo cual se alcanza a través de una secuencia graduada y matizada. Esto permitiría plantear la existencia de un tipo particular de integración operativa de las estructuras lingüísticas en las estructuras cognitivas del adolescente, puesto que el uso adecuado de la estructura oracional refleja relaciones de carácter abstracto, al exigir un grado mayor de elaboración mental (Oleron, 1980).

En dicha elaboración, el estudiante activa el conocimiento pasivo acerca de la estructura y del significado, además de realizar un esfuerzo más creativo, tal como lo ha demostrado la gramática transformacional, puesto que las estructuras sintácticas del lenguaje escrito son nuevas en su naturaleza y no son meras reproducciones de patrones memorizados. Al respecto, una de las mayores diferencias encontradas entre los buenos redactores y los deficientes, se relaciona con el uso de variados marcadores o conectivos formales que realiza el grupo superior. Dichos conectivos contribuyen a configurar una unidad supraoracional, la cual se logra en la interrelación de las diferentes oraciones que conforman el texto, no sólo en el nivel estructural, sino también en el del significado total. El grupo superior elaboró descripciones más estructuradas y, por ende, con mayor cohesión textual, ya que combinaron las oraciones en torno al tema, lo que refleja la existencia y uso de estrategias de procesamiento cognitivo-afectivo específicas para seleccionar, organizar y distribuir la información.

Por su parte el grupo de redactores con menores logros mostraron carencias en la coordinación de oraciones, por lo tanto no lograron la integración global del contenido semántico del texto. No fue posible apreciar, en las pruebas analizadas, una internalización del tema, equivalente a un plan global. Estos textos carecían de una estructura descriptiva profunda. Al mismo tiempo se evidenció la ausencia de conectivos causales, concesivos o finales, sólo se usaron algunos conectivos de unión, dando origen con esto a la exposición de oraciones separadas o yuxtapuestas, sin un plan general de estructuración.

### *Factor 3: Estructuración narrativo-textual*

Está configurado por la estructura narrativa y la organización textual. Ambos elementos son parte de una de las características más complejas del discurso escrito, la coherencia, que ha sido definida como la integración efectiva entre los rasgos semánticos y sintácticos, que da como resultado, mediante la estructuración del texto, el discurso. Supone necesariamente la cohesión textual. Halliday y Hassan (1976) han generado una importante y aclaratoria discusión en torno a las diferencias teóricas de ambos conceptos.

Cabe destacar que si bien este factor se asocia en mayor medida con las capacidades cognitivo-afectivas que orientan, dirigen y producen la expresión escrita, es el menos logrado por parte de la muestra considerada. Al respecto, es necesario señalar que las pruebas revelan una relativa conformación de secuencias. Tal situación se caracteriza por el uso inadecuado o la inexistencia de nexos relacionantes, lo que da origen a cadenas lingüísticas cohesionadas parcialmente, que no alcanzan a conformar un discurso coherente. El grupo de buenos redactores estructuran oraciones con grados de complejidad creciente y usan dos o más tipos de conectores intraoracionales; no obstante no alcanzan, a nivel general, una organización textual coherente.

El análisis de todas las pruebas de la muestra, y la de los dos grupos —buenos redactores y deficientes— se realizó aplicando el concepto de gramática textual, para indagar si lograban conformar unidades textuales pragmáticamente válidas. Para tal efecto se usó una adaptación simplificada de los conceptos creados por Mandler y Johnson (1980) y Stein y Glenn (1978), quienes generaron la gramática de las historias.

Al respecto cabe destacar que sólo un 8% de la muestra total realizó algún tipo de ordenamiento en torno a la idea principal, lo cual supone discriminación entre las ideas más y menos importantes para organizar eficazmente la información y otorgarle **cohesión y coherencia** al texto (Halliday y Hassan, 1976).

Por consiguiente se puede plantear que en función de los datos empíricos alcanzados, la destreza de exponer coherentemente las ideas principales, no sólo sirve para establecer diferencias entre los redactores deficientes y los buenos, sino que también está asociada de manera global a una capacidad más general, que se relaciona con la habilidad de usar selectivamente la experiencia anterior. Baddeley y Hitch (1974) plantean que "un organismo tiene que adquirir de algún modo la habilidad para voltearse sobre sus propios esquemas y construirlos de nuevo".

Se ha observado que la capacidad de expresar las ideas de manera coherente y de generar textos cohesivos no es una destreza que las personas posean de manera natural; más bien se perciben algunas diferencias evolutivas significativas. Los redactores con más desarrollo tienden a aumentar la amplitud de aplicación de tal capacidad, no sólo pueden redactar textos informativos, sino que son capaces de generar diferentes tipos de texto —descriptivos, argumentativos, persuasivos, etc—. Al mismo tiempo, son capaces de adoptar su estilo de redacción a diferentes situaciones comunicativas, pueden manejar la complejidad de la estructuración formal del mensaje adecuando sus propios mecanismos de procesamiento cognitivo-textual con un cierto grado de profundidad y de tal forma que afecta el tipo de tarea cognitiva que actualizan al exponer por escrito sus ideas. Han alcanzado un alto grado de sensibilidad frente a sus propios mecanismos de procesamiento de información, no sólo en cuanto a los resultados obtenidos, sino también a la autonomía cognitiva que implica el conocer y orientar los propios mecanismos de procesamiento cognitivo-textual.

## Notas

1. Este articulo forma parte de la investigación FONDECYT N° 431-88: Factores cognitivos y afectivos que explican la expresión escrita en alumnos de 2° año medio.

2. Organismo dependiente de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT).

## Bibliografía


Andersen, J.R. (1982): Acquisition of cognitive skill. **Psychological Review**, **89**, 369-406.

Atkinson, R.C. y Shiffrin (1968) Human memory: A proposed system and its control proccess. **Research and Theory**. Vol. **2**. New York: Academic Press.

Baddeley, A.D. y Hitch, G. (1974) Working memory. En G. Bower (ed.) **Recent advances in learning and motivation**. Londres: Academic Press, 47-89.

Bandura, A. (1977) Self-efficacy. Toward a unifying theory of behavioral change. **Psycological Review**, **184**, 191-215.

Benton, S.; Kraft, R.; Glover y Plake, B. (1984) Cognitive capacity difference among writers. **Journal of Educational Research**. Vol. 76, 5, 820-834.

Cowan, N. (1988) Evolving conceptions of memory storage, selective attention, and their mutual constraints within the human information-processing system. **Psychological Bulletin**, **104**, 163-191.

Craick, F.M. y Lockhart, R.S. (1972) Levels of processig: A framework for memory research. **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavioral**, Vol. **11**, 671-684.

Emyg, J. (1971) **The composing processes of twelfth graders**. Champaign, IL.: NCTE.

Flower, L. y Hayes, R. (1981) A cognitive process theory of writing. **College composition and comunication 32**, 365-387.

Gagné, R.M. y White, R.T. (1978) Memory structures and learning outcomes. **Review of Educational Research 48**, 187-222.

Halliday, M. y Hassan, R. (1976) **Cohesion in English**. Londres: Longman.

Hunt, T.W. (1977) Recent measure in syntactic development. En Mark Lester (ed.) **Readings in applied transformational grammar**. New York.

Laughlen, P.R.; Moss, I.L. y Miller, S.M. (1969) Information processing in children as a function of adult model, stimules display, school grade, and sex. **Journal of Educational Psychology**, 60, 188-193.

Mandler y Johnson (1980) A tale of two structure: Underlying and surface forms in stories. **Poetic**, **9**, 51-86.

Mayer, R. (1985) **El futuro de la psicologia cognitiva**. Madrid: Alianza Editorial.

McDaniel, M.A. (1987) Remembering the levels of information in words. **Memory and Cognition**, 6, 156-164.

Murdock, B.B. (1968) Modality effects in short-term memory: Storage or retrieval. **Journal of Experimental Psychology**, **77**, 79-86.

Neisser, V. (1975) **Psicología cognoscitiva**. México: Trillas.

Nelson, H. E. (1980) An investigation of memory functions in dyslexic children. **British Journal of Psychology**, **71**, 487-503.

Nervell, A. y Simon, H. (1972) **Human problem solving**. Englewood Cliffs. New York: Prentice-Hall.

Novack, J. (1982) **Teoria y práctica de la educación**. Madrid: Alianza editorial.

Oakhill, P. (1984) Inferential and memory skills in children's comprehension of stories. **British Journal of Educational Psychology**, **54**, 31-39.

Oleron, P. (1971) Pensée conceptuelle et langage. Performances comparées de sourdsmuets et d'enfants dans des epreuves de classement multiple. **Année psychol**, **81**, 196-205.

Scardamalia, M.C.; Bereiter y Goelman, J.H. (1982) The role of production factors in writing ability. En Martin Mystrand (ed.) **What writers kown: The language, process and structure of written discourse**. Nueva York: Academic Press, p.173-210.

Sequeida, J. (1987) Aportes de la evaluación formativa a la enseñanza de la expresión escrita. **Revista de Educación**, MINEDUC, **149**, 49-52.

Sequeida, J. (1989) El procesamiento cognitivo-textual como factor explicativo de la expresión escrita. **B.I. Boletin de investigación**. 7, 1 y 2. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, p. 155-166.

Sequeida, J. (1990) Expresión escrita: Hacia un modelo evaluativo justo. **B.I. Boletin de Investigación**. Vol. 8. Facultad de Educación: Pontificia Universidad Católica de Chile, 111-120.

Stein, N.Y. y Glenn, C. (1978) An analysis of story comprehension in elementary school children. En R. Freedle (ed.) **Discourse processing: Multidisciplinary comprehension**. Norwood, N.J.: Ablex.

# LIBROS Y REVISTAS

## PESQUISA EDUCACIONAL

*Cadernos de Pesquisa*
*Fundacao Carlos Chagas*
*Maio 1992 - N° 81*
*Cortez Editora, Sao Paulo, Brasil*

De este número de **Cadernos**, dedicado a la investigación educativa, nos interesa reseñar el primero de sus artículos, que consideramos de real interés para aquellos de nuestros lectores cuyo campo de trabajo es la investigación, aunque también, en la medida en que es ilustrativo de lo que está aconteciendo en América Latina, tiene relevancia para los docentes.

El autor del artículo al que hacemos referencia, **Pesquisa educacional na América Latina: tendencias, necessidades e desafios**, Jacques Velloso, presenta al comienzo un panorama de la investigación educacional llevada a cabo en esta Región a partir de la década del 60. Identifica, así, las principales tendencias tenidas en cuenta al abordar la problemática educativa, y discute sobre la necesidad de superar el desfase que se produce entre los abordajes macro y micro en el estudio de los fenómenos educacionales.

A lo largo del artículo se abordan temas tales como la formación de investigadores, el financiamiento, las relaciones entre redes, la investigación educacional y la elaboración de políticas públicas que tengan como propósito mejorar la capacidad investigativa como un medio adecuado para hacer frente a problemas estructurales que conllevan al fracaso educativo, fundamentalmente, en los sectores marginados.

Este número de **Cadernos** recoge, también, artículos polémicos sobre la aplicación pedagógica de las tesis psicogenéticas (**Acerca da instrumentacao prática do construtivismo: a (anti) pedagogia piagetiana, ciencia ou arte**, de Leandro de Lajonquière); y sobre errores de interpretación del pensamiento vigotskyano (**Vygotsky: Alguns equivocos na interpretacao de seu pensamento**, de Marta Kohl de Oliveira).

**M.E.R.**

## TECNICAS Y ESTRATEGIAS PARA LA COMPRENSION DE LECTURA EN EDUCACION PRIMARIA

*Irma Camargo de Ambía*

*Loresa Empresa Editora*
*Lima, Perú*
*1991, 113 págs.*

La autora recoge en este libro, especialmente dirigido a los maestros, una larga experiencia en el desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje de la lectura orientadas a mejorar la comprensión lectora.

Preocupada por una falencia evidente del sistema educativo peruano, que pone el énfasis en la lectura inicial, sin manifestar la misma preocupación por la formación de lectores, tarea que debe ser permanente en todos los niveles y las modalidades de la educación, Irma Camargo, en esta oportunidad, difunde los principios básicos de tres técnicas desarrolladas en Estados Unidos, que tienen alcance internacional y propone distintas actividades basadas en una integración de dichas técnicas.

Las técnicas tenidas en cuenta son: 1) Técnica V.L.P. (vocabulario, lenguaje y predicción), de Karen D. Wood y Nora Robinson, basada en el desarrollo del lenguaje; 2) Aprendizaje de la estructura del cuento, de Nancy Marshall; y 3) Desarrollo de la habilidad de inferencia, de Kathryn S. Carr.

Los dos primeros capítulos están destinados a establecer el marco conceptual en el que se inserta la propuesta de la autora de integrar distintas estrategias para el desarrollo de la comprensión de la lectura.

En los capítulos 3° y 4°, luego de exponer suscintamente los procedimientos tomados en cuenta en cada una de estas técnicas, da ejemplos prácticos de su aplicación en los grados 2° a 6° Se trata de actividades pautadas en torno de textos de uso corriente en la escuela primaria de Perú.

Esta obra se ubica en la línea de trabajo que la autora realiza en el área de capacitación en lecto-escritura de docentes primarios.

**M.E.R.**

## PSICO-PEDAGOGIA DE LA LECTURA

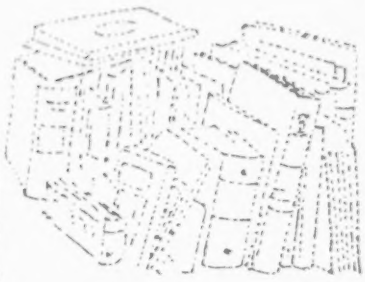
*Santiago Molina García*
*CEPE-Ciencias de la Educación Preescolar y Especial*
*Madrid - España*
*366 págs.*

De acuerdo con lo que consta en la **Introducción**, este libro refleja los estudios realizados por el autor, a lo largo de 20 años de trabajo, acerca de un tema central de nuestra revista: el aprendizaje de la lengua escrita.

La lectura de esta obra nos permite tener un panorama amplio de la literatura reciente acerca de la problemática en cuestión y, a la vez, conocer las aportaciones críticas y las propuestas de Molina y, fundamentalmente, su modelo didáctico, denominado **La escalera**, fruto de una investigación empírica y experimental que se ha extendido a lo largo de más de cuatro años.

La **primera parte** de **Psico-pedagogía de la lectura** enfoca tópicos relativos a la **Psicología de la lectura**. La pregunta: ¿Es posible determinar cuándo se sabe leer?, permite al autor hacer una revisión crítica de una extensa bibliografía acerca de la delimitación conceptual del constructo "saber leer", de las diferentes concepciones sobre comprensión lectora y de los distintos modelos que se han elaborado para evaluar el dominio lector.

La necesidad de una "reconceptualización de la madurez para el aprendizaje de la lectura", a partir de los aportes de nuevas teorías acerca de los procesos de lectura, lleva al autor a cuestionar la validez y fiabilidad de algunas de las pruebas destinadas a evaluar esa madurez específica y a intentar reformulaciones de este tipo de pruebas teniendo en cuenta los prerrequisitos básicos para el aprendizaje de la lectura, entendidos éstos "no como el conjunto de disposiciones naturales relacionadas a la edad cronológica o con sus niveles madurativos, sino más bien como el nivel de dominio que el niño posee, tanto de forma conceptual como funcional, de los procesos perceptivo-motrices, cognitivos y psicolingüísticos que están en la base de un aprendizaje exitoso del lenguaje escrito, independientemente de que tal dominio haya sido adquirido como consecuencia del proceso de maduración ... o bien como consecuencia de la experiencia previa, o, lo que es más lógico, como consecuencia de la interacción dialéctica de ambos tipos de variables". Molina propone sustituir los términos de "madurez" y de "prerrequisitos básicos para el aprendizaje de la lectura" por el de "competencia básica", referida al dominio que posee el niño de una serie de factores neuro-psico-lingüísticos para iniciarse en la lectura. Pero, para poder predecir un desempeño exitoso es necesario evaluar, no sólo esa competencia, sino también "las condiciones y situaciones de aprendizaje a través de las cuales se va a llevar a cabo el proceso sistemático de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito", condiciones y situaciones del medio escolar e incluso del familiar.



El **capítulo III** de la **primera parte** está dedicado al **aprendizaje de la lectura desde la perspectiva de la psicología del procesamiento de la información**, en el cual, el autor, luego de dar algunas precisiones sobre la lengua escrita, se detiene en consideraciones críticas acerca de los distintos aportes del enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y de los trabajos sobre psicología cognitiva. Las aportaciones de autores tales como Yetta Goodman, Frank Smith, Ferreiro y Teberosky, Bransford y Stein, y muchos otros aparecen mencionados y/o reseñados aquí.

La **primera parte** finaliza con un abordaje del tema de las **dificultades de aprendizaje de la lectura**, cuyo desarrollo incluye la presentación de los resultados de investigaciones realizadas por el autor con sus implicaciones para la reeducación.

La **segunda parte** está dedicada a la **Pedagogía de la lectura**. Se inicia con un extenso trabajo acerca de la **intervención pedagógica y el aprendizaje de la lectura**, en el cual Molina, luego de clasificar y describir modelos y métodos didácticos (incluidos modelos alternativos como el constructivista y el interactivo), discute los efectos de la enseñanza simultánea de la lectura y la escritura, para pronunciarse por una concepción de la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura como "un proceso simultáneo contextualizado en un modelo didáctico constructivista y significativo".

Los efectos de la mediación del profesor sobre los resultados del aprendizaje de los alumnos; los efectos del entrenamiento específico en una serie de prerrequisitos (componentes perceptivo-motrices y componentes psicolingüísticos), previamente a la enseñanza sistemática de la lectura; los efectos de la enseñanza temprana de la lectura y los efectos del medio social, son analizados por Molina a la luz de teorías e investigaciones recientes, poniendo énfasis en los alcances y señalando las limitaciones de distintos programas de lectura vigentes en la actualidad.

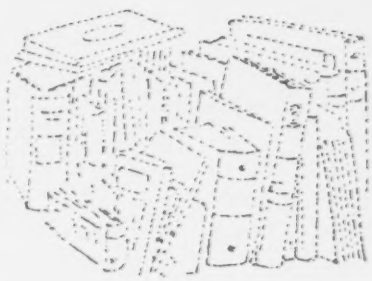
Se cierra esta **segunda parte** con un extenso capítulo dedicado al **texto y el aprendizaje de la lectura: posibilidades y límites de la intervención pedagógica**, donde el autor luego de exponer los

postulados centrales de las gramáticas textuales y de una tipología de los discursos, estudia, a partir de trabajos con base en la lingüística y en la psicología, los efectos de los distintos componentes textuales en la motivación, el recuerdo y la comprensión y sus implicaciones pedagógicas. La lecturabilidad de los textos es otro tema tomado en cuenta por Molina dada su relevancia para la consideración del rendimiento que pueden alcanzar los alumnos en el aprendizaje eficaz y placentero de la lectura.

La **tercera parte**, en su único capítulo titulado **Intervención psicopedagógica**, contiene dos investigaciones del autor: la primera se ocupa de los **factores neuro-psico-lingüísticos implicados en el aprendizaje de la lectura**, y está orientada a demostrar empíricamente el peso relativo de factores tradicionalmente considerados madurativos en la iniciación de la lectura. La segunda investigación, referida a las **estrategias en el aprendizaje de la lectura**, tuvo como objetivo probar la eficacia de un programa de entrenamiento "consistente en la aplicación de una serie de tareas psicomotrices, psicolingüísticas y cognitivas, tendientes a modificar el ritmo de adquisición de las competencias básicas en un grupo de niños de bajo nivel en dichas competencias y, en consecuencia, a mejorar su aprendizaje de la lectura". El autor puso en práctica un método didáctico propio, **La escalera**, que fuera concebido específicamente para la enseñanza de la lecto-escritura.

**Psico-pedagogía de la lectura**, tanto por la presentación crítica de una vasta bibliografía referida a la problemática de la lectura, como por los aportaciones del autor al tratamiento de temas relevantes del área que nos ocupa, es de interés para psicopedagogos, profesionales de las ciencias de la educación y docentes.

**M.E.R.**




## ASOCIACION INTERNACIONAL DE LECTURA

### Organismo Consultor de Unesco

**Presidenta**

Marie M. Clay
Institute of Education
University of London
London, England

**Presidenta electa**

Doris D. Roettger
Heartland Area Education Agency
Johnston, Iowa

**Vicepresidenta**

Susan Mandel Glazer
Rider College
Lawrenceville, New Jersey

**Director Ejecutivo**

Alan E. Farstrup

**Consejo Directivo**

**Joan F. Curry**, San Diego State University
San Diego, California

**John J. Pikulski**, University of Delaware
Newark, Delaware

**Kathryn Ann Ransom**, Springfield Public Schools, Springfield, Illinois

**Daniel R. Hittleman**, Queens College, CUNY
Flushing, New York

**Donna M. Ogle**, National College of Education
Evanston, Illinois

**Pehr-Olof Rönnholm**, Cynaeus School
Turku, Finland

**Mabel T. Edmonds**, St Louis Public Schools
St. Louis, Missouri

**Linda B. Gambrell**, University of Maryland
College Park, Maryland

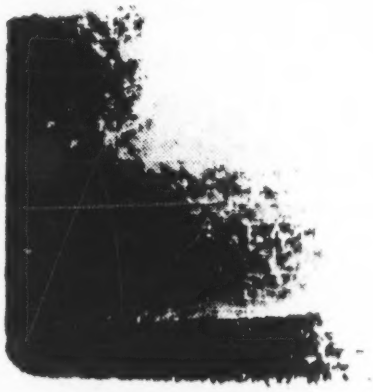
**Jerry L. Johns**, Northern Illinois University
DeKalb, Illinois

**NOVEDAD**

¡PROXIMA APARICION!

Ponencias del
3º Congreso
Latinoamericano
de Lectoescritura

3er. CONGRESO
LATINOAMERICANO
DE LECTOESCRITURA



✓ Lenguaje integral
✓ Investigación sobre lectoescritura

Informes a:

**Lectura y Vida**
Lavalle 2116 - 8º "B"
1051 Buenos Aires
Argentina
TE: 953-3211

# INFORMACIONES

## 2do ENCUENTRO INTERNACIONAL DE LECTURA

La **Asociación Argentina de Lectura (AAL)**, filial de la Asociación Internacional de Lectura (IRA) cumple, en agosto de 1992, veinte años en la tarea de promover, estudiar, investigar las problemáticas relacionadas con la lectura. Con tal motivo, convoca a los especialistas, a los docentes, a los interesados en este quehacer, al **II Encuentro Internacional de Lectura** que se llevará a cabo el 6, 7 y 8 de mayo de 1993, en Buenos Aires, Argentina.

El tema central, **Lectura y escolaridad**, permitirá considerar los **subtemas** que se detallan a continuación y que constituirán las distintas comisiones:

- la lectura y el nivel inicial;
- la lectura en el nivel primario;
- la lectura en la enseñanza media;
- la lectura y los profesorados de formación docente;
- la lectura y la educación especial;
- la lectura y la educación de adultos;
- la lectura y las bibliotecas (escolares, comunales, etc).

La lectura en cada uno de estos aspectos podrá encararse a partir de los aportes de la linguística, de la sociolinguística, de la psicolinguística, de la literatura infantil y juvenil, de las ciencias de la educación, de las ciencias sociales, de la pedagogía de la comunicación, etc.

El **propósito** de este encuentro es recuperar y afianzar la naturaleza y las condiciones de la lectura en los distintos niveles de escolaridad y su proyección en el medio.

Los subtemas reseñados se considerarán en conferencias centrales, en talleres, en coloquios, en mesas redondas, abiertos al debate entre especialistas y el público.

Se podrá participar con comunicaciones libres que se debatirán en grupos afines en temática.

Las comunicaciones libres **no deben exceder las mil palabras**, ya que serán **síntesis** de las investigaciones o experiencias realizadas. El plazo para su presentación, en formularios especiales, **vence indefectiblemente el 31 de enero de 1993**.

Los **costos de inscripción** al **2° Encuentro** son los siguientes:

— Hasta el 30 de diciembre de 1992:
Oyentes socios de AAL o IRA: ..... $ 40
Oyentes no socios de AAL o IRA: ..... $ 45
Participantes con ponencias socios: ..... $ 50
Participantes con ponencias no socios: ..... $ 55

— Hasta el 31 de enero de 1993:
Oyentes socios de AAL o IRA: ..... $ 50
Oyentes no socios de AAL o IRA: ..... $ 55
Participantes con ponencias socios: ..... $ 60
Participantes con ponencias no socios: ..... $ 65

— A partir del 1° de febrero de 1993:
Oyentes socios de AAL o IRA: ..... $ 60
Oyentes no socios de AAL o IRA: ..... $ 65

La **sede** de este Encuentro será el **Centro Argentino de Ingenieros**, Cerrito 1250, Capital Federal, Argentina.

Informaciones complementarias podrán ser requeridas en:

— Asociación Internacional de Lectura
Lavalle 2116, 8° B, (1051), Capital Federal
Tel. 953-3211. Lunes a viernes de 12 a 18hs.

— Asociación Argentina de Lectura
Viamonte 1876, 4° 1, (1056), Capital Federal
Tel. 812-2259. Lunes, jueves y viernes de 17.30 a 20.30 hs.

## *15° CONGRESO MUNDIAL DE LA ASOCIACION INTERNACIONAL DE LECTURA*

Después de 20 años, Buenos Aires **puede llegar a ser sede** de un congreso mundial de la Asociación Internacional de Lectura. En efecto, el Consejo Directivo de IRA, en su última reunión, realizada en julio de este año convino en que, si existe ayuda de las organizaciones locales, en 1994, la Capital de Argentina ha de ser sede del **15° Congreso Mundial de Lectura**.

Esta elección significa un reconocimiento al trabajo llevado a cabo por América Latina para bregar por los objetivos de la Asociación.

Los congresos de IRA, que se celebran cada dos años en distintas partes del mundo, convocan a los profesionales más destacados en el área de la lectura y escritura. Las conferencias centrales, las sesiones temáticas, las ponencias, en fin, todas las actividades que integran el programa, constituyen una puesta al día de lo realizado en todos los continentes dentro de la compleja problemática de la lecto-escritura.

Se prevén como fechas posibles para la realización del congreso, los días 19 a 23 de julio de 1994. A través de esta revista y de boletines informativos que enviaremos oportunamente, nuestros lectores van a conocer con precisión los datos relativos a las inscripciones y presentación de ponencias. Pero adelantamos desde ya que el cierre no va a ir más allá de julio de 1993, por lo tanto aconsejamos a las personas interesadas tengan en cuenta esa fecha al comenzar a planificar sus trabajos.

La elaboración del programa del Congreso, va a estar a cargo de una comisión coordinada por Susan Mandel Glazer, actual vicepresidenta de IRA, quien asumirá la presidencia de la institución en 1994.

Las conferencias centrales tendrán traducción simultánea español-inglés, y se prevé además comisiones de trabajo solamente en español y otras solamente en inglés, ya que no todas las salas contarán con los equipos de traducción.

Esta es toda la información que podemos brindar en este momento, ya que las autoridades de IRA se encuentran ahora trabajando en la organización.

## *PEDAGOGIA 93: ENCUENTRO POR LA UNIDAD DE LOS EDUCADORES LATINOAMERICANOS*

Tendrá lugar en La Habana, Cuba, del 1° al 5 de febrero de 1993, en el Palacio de las Convenciones.

Esta reunión tiene entre sus objetivos afianzar los lazos entre los educadores latinoamericanos, mantener el intercambio científico-pedagógico, conocer las tendencias existentes en la enseñanza y en la atención de importantes problemas pedagógicos, así como mostrar la experiencia educacional cubana.

Durante el encuentro, destacados especialistas se referirán a estos temas: 1. Educación y sociedad; 2. La escuela, centro cultural más importante de la comunidad; 3. Tendencias actuales del desarrollo de la política educacional en Cuba; 4. Papel de la universidad en el desarrollo económico social de Cuba. 5. "El mundo nuevo requiere la escuela nueva", José Martí; 6. Hacia una pedagogía latinoamericanista: la lucha por la identidad nacional; y 7. Estrategias de intervención para prevenir las dificultades en el aprendizaje escolar.

Además de las conferencias centrales se están organizando mesas redondas sobre: 1. El español de América y de Cuba; 2. Vinculación docencia-producción-investigación en la formación de la fuerza profesional calificada; 3. Maestro-sociedad; 4. Vías para llevar a cabo la educación comunitaria; 5. Perspectiva y realidad de la alfabetización y de la educación de adultos; 6. Papel



561

de la educación en el desarrollo de los pueblos del Tercer Mundo; 7. El pensamiento pedagógico latinoamericano; y 8. Avances en el diagnóstico y tratamiento de las disociaciones en el desarrollo infantil.

Además, se han de trabajar en distintas comisiones sobre alrededor de 36 temas referidos a la enseñanza por áreas, a la educación en los distintos niveles y en las diversas modalidades, a la formación y capacitación de los docentes, etc.

Otras actividades, también, han de integrar el programa: exposiciones de posters, proyección de videos y películas, visitas a centros educacionales de interés económico, histórico y social, cursos pre-reunión y exposición y venta de libros y medios de enseñanza.

Toda información acerca de este encuentro está a disposición de las personas interesadas en

**AELAC**
**Corrientes 3290**
**(1497) Buenos Aires-Argentina**
**Atención al público: jueves y sábado de 18 a 21.**
**Tel: 764-2614: lunes a viernes de 18 a 21.**

## *1993: AÑO INTERNACIONAL DE LAS POBLACIONES INDIGENAS*

Bajo el lema **Las poblaciones indígenas: una nueva alianza**, las Naciones Unidas han establecido que 1993 esté dedicado a conmemorar la historia de la lucha de las poblaciones indígenas por su supervivencia y por el reconocimiento de sus derechos.

Las organizaciones de las Naciones Unidas han de evaluar y mejorar sus programas y actividades relacionadas con estas poblaciones para fortalecer la cooperación mundial en pro de la solución de los problemas que enfrentan las comunidades indígenas en esferas tales como los derechos humanos, el medio ambiente, el desarrollo, la educación y la salud.

Las Naciones Unidas buscan el apoyo de las organizaciones de poblaciones indígenas, de los gobiernos, de las organizaciones no gubernamentales, de los medios de difusión y de todas las instituciones y personas interesadas, para lograr a través del esfuerzo conjunto, que la comunidad internacional se interese por los problemas y las inquietudes de las poblaciones indígenas y tome conciencia de la necesidad de asistir a estas poblaciones para que puedan concretar proyectos que tiendan a lograr el desarrollo que ellas tienen en mira para sus generaciones futuras.

Para más información dirigirse a:
Centro de Información de Naciones Unidas para Argentina y Uruguay
Junín 1940 - Piso 1
(1113) Buenos Aires - Argentina
Tels. 803-7671/72
o a:

Año Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo
Centro de Derechos Humanos
Naciones Unidas
**(1211) Ginebra 10 - Suiza**

562

BEST COPY AVAILABLE

## *XI JORNADAS URUGUAYAS DE DISLEXIA*

La **Sociedad de Dislexia del Uruguay** cumple 30 años, durante los cuales ha desarrollado una importante labor en el campo de la lecto-escritura, fundamentalmente, en lo relativo a dificultades de aprendizaje.

Esta institución se constituyó, hace 20 años, en **filial nacional** de la **Asociación Internacional de Lectura**, por lo tanto, juntamente con la Asociación Argentina de Lectura, son las primeras filiales de IRA en América Latina, inscriptas como tales luego del Congreso Mundial realizado en Buenos Aires, en julio de 1972.

La Sociedad de Dislexia conmemora este nuevo aniversario con sus **XI Jornadas Uruguayas de Dislexia** que, acerca del tema **El docente y la calidad de la educación**, se han de llevar a cabo entre el **15 y el 17 de octubre de 1992**, en la Sala de Conferencias del Banco Oriental del Uruguay, sucursal "19 de junio", en Montevideo.

El programa de estas Jornadas incluye conferencias centrales, mesas redondas, talleres y comunicaciones libres. Han comprometido su participación especialistas e investigadores de América Latina.

Las personas interesadas en intervenir en las Jornadas deben dirigirse a **Secretaria de las XI Jornadas Uruguayas de Dislexia, Meetings, Cerro Largo 1582, Montevideo-Uruguay. Tel. 48 22 99. Fax (598-2) 48 23 98.**

Dada la proximidad de la reunión, recomendamos comunicarse vía teléfono o fax, debido a las dificultades actuales del correo uruguayo.

# ATENCION
# ¡¡¡CAMBIAMOS DE DOMICILIO!!!

A partir de abril de 1992, estaremos trabajando para la Asociación Internacional de Lectura en un nuevo domicilio, ubicado en:

**LAVALLE 2116 - 8º piso - Dpto. B**
**(1051) Buenos Aires - Argentina**
**Tel.: 953-3211**
**Horario de atención: Lunes a viernes de 12 a 18 horas.**

Por favor: no olvide de registrar este dato en su agenda.

Lo esperamos en nuestras oficinas para cualquier trámite referido a la Asociación o para cualquier consulta.

La dirección postal sigue siendo la misma:

**Casilla de Correo 124 - Sucursal 13**
**(1413) Buenos Aires - Argentina**

# lectura y vida

INOAMERICANA DE LECTURA

**Cuota de afiliación individual, U$S 19.**

**Cuota de afiliación institucional, U$S 41.**

La afiliación anual a la Asociación Internacional de Lectura (incluye **Lectura y Vida**, material informativo, descuento en congresos y publicaciones).

Argentina: Cheque o giro en pesos por el equivalente a U$S 19 ó 41 al cambio oficial, a: Casilla de Correo 124, Sucursal 13 (1413) Buenos Aires, Argentina.

O en: Redacción de **Lectura y Vida**
Lavalle 2116 - 8° B
(1051) Buenos Aires, Argentina
Tel.: 953-3211
**Horario:** Lunes a viernes de 12 a 18 hs.

Cheque o giro en **dólares** sobre un banco de los Estados Unidos a la orden de la **Asociación Internacional de Lectura**, a: IRA PO Box 8139 Newark, Delaware 19714-8139, U.S.A.

# lectura y vida

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA

AÑO 13 - Nº 4 DICIEMBRE 1992 ISSN 0325-8637 CODEN LVIDDG

**DE LA ORALIDAD A LA ESCRITURA**

**TEORIA DE LA REFLEXION ORTOGRAFICA**

**UNA NUEVA PEDAGOGIA EN LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE**

**LECTO-ESCRITURA EN SEGUNDA LENGUA**

**PRODUCCION LITERARIA INFANTIL**

# Desde este lugar luchamos por el cambio

14 millones de analfabetos absolutos

8,5 millones de niños en edad escolar
que no tienen acceso a la escuela

Centenares de miles de niños
que desertan, que repiten y que son
expulsados por la escuela

Por eso desde este lugar
luchamos por el cambio.

586

26 - 30 DE ABRIL DE 1993

# 38ª CONVENCION ANUAL
## DE LA ASOCIACION INTERNACIONAL DE LECTURA

SAN ANTONIO - TEXAS
ESTADOS UNIDOS
26 - 30 de abril de 1993

ira

800 Barksdale Road,
P.O. Box 8139
Newark - Delaware 19714
USA



BEST COPY AVAILABLE

**Revista Latinoamericana de Lectura**
**Año XIII - Número 4 - Diciembre 1992**

Publicación trimestral de la
**Asociación Internacional de Lectura (IRA)**
P.O.Box 8139 - Newark, Delaware 19714
Estados Unidos

**Directora**
María Elena Rodríguez

**Consejo Editorial Consultivo**
María Elvira de Alonso (Colombia)
Laura C.A. de Athayde Sandroni (Brasil)
Berta P. de Braslavsky (Argentina)
Mabel Condemarín Grimberg (Chile)
Alan N. Crawford (Estados Unidos)
Adolfo Elizaincín (Uruguay)
Emilia Ferreiro (México)
Kenneth Goodman (Estados Unidos)
Nelson Rodríguez Trujillo (Venezuela)
Ana Teberosky (España)

**Diseño de tapa**
**Diagramación**
Patricia Leguizamón

**Películas de tapa e interior**
Fototipia Linfoseter S.A.

**Imprenta**
Color EFE - Paso 192 - Avellaneda

**Redacción**
Lavalle 2116 - 8º - B
(1051) Buenos Aires - Argentina
Tel. 953-3211

**Dirección Postal**
Casilla de Correo 124, Sucursal 13
(1413) Buenos Aires, Argentina

**Costo de la suscripción anual**
(equivale a la afiliación a la
Asociación Internacional de Lectura)

**América Latina, Africa y Asia** (excepto Japón)
Socio individual: u$s 19
Socio institucional: u$s 41
**Resto del mundo: u$s 38**

**Aparece en marzo, junio, setiembre y diciembre**

Registro de la Propiedad Intelectual Nº 38.409

Los artículos y fotografías no pueden reproducirse total o parcialmente sin la autorización escrita de LECTURA Y VIDA, Revista Latinoamericana de Lectura.
Los artículos firmados no expresan necesariamente la opinión de la Asociación Internacional de Lectura o de la Redacción de la revista.

LECTURA Y VIDA es un foro abierto para el intercambio de información sobre teoría, investigación y práctica de la lectura y escritura.

ISSN 0325-8637
CODEN LVIDDG

CORREO ARGENTINO CENTRAL
TARIFA REDUCIDA CONCESION Nº 3900
FRANQUEO PAGADO CONCESION Nº 1554

# sumario

Nota de la Dirección

De la oralidad a la escritura:
El proceso de construcción fonético-ortográfico

Contribuciones a una teoría
de la reflexión ortográfica

Hacia una nueva pedagogía en la enseñanza
del lenguaje, con énfasis en
la formación de docentes

Procesos de lecto-escritura
en segunda lengua: resultados preliminares
de un estudio en las escuelas bilingües
del Valle de Mezquital (México)

Experiencias

Libros y revistas

Informaciones

# lectura y vida


4

ugo Salgado (Argentina)

ropuesta de trabajo para orientar una construcción consciente del sistema ortográfico nvencional, basada en la reflexión acerca de las relaciones fonético-ortográficas. 5

aría Celia Matteoda y Alicia Vázquez de Aprá (Argentina)

nálisis de las conceptualizaciones infantiles relativas al proceso de reconstrucción e estructuras lingüísticas adquiridas en el nivel del lenguaje oral para ser representadas n el plano de los significantes escritos. 11

ma Ramírez Ruedas y Sara Sánchez Sánchez (México)

ropuesta de transformación de la práctica docente en la enseñanza de la lengua partir de una perspectiva interdisciplinaria del lenguaje. 19

lorbert Francis (México)

nforme preliminar acerca de una investigación sociolingüística, que se está llevando a cabo n una comunidad de habla hñan'hñú, orientada a analizar la relación entre bilingüismo adquisición de la lecto-escritura. 31

ila Weinschelbaum (Argentina)

**Una experiencia que sugiere una propuesta de trabajo:**
**alleres de producción literaria infantil** 41

46

47


BEST COPY AVAILABLE

*Nuevamente, y tal como lo hiciéramos en los números anteriores, incluimos aquí algunos de los trabajos que fueron presentados durante el desarrollo del* ***Tercer Congreso Latinoamericano de Lecto-escritura****, realizado en setiembre de 1991, en Buenos Aires. Dos de estos trabajos (uno de Hugo Salgado y el otro de Matteoda y Aprá) informan acerca de investigaciones sobre ortografía, un problema que preocupa de modo muy especial a los docentes y a la sociedad en general. El tercer trabajo que seleccionamos del Congreso pertenece a las autoras mexicanas Irma Ramírez Ruedas y Sara Sánchez Sánchez quienes presentan, a partir de un enfoque interdisciplinario del lenguaje, distintas estrategias para incidir en la transformación de las prácticas docentes en la enseñanza de la lengua.*

*El informe de Francis acerca de la investigación que está llevando a cabo en el Valle de Mezquital, del Estado de Hidalgo (México), nos introduce en la compleja problemática de la alfabetización en zonas bilingües.*

*La sección* ***Experiencias*** *describe actividades de taller de lectura y producción de cuentos, efectuadas dentro del entorno escolar como propuesta para facilitar la formación de comportamientos lectores basados en el placer de leer.*

*Hace poco tuvimos oportunidad de conocer el estudio que realizara una comisión seleccionada por el Comité de Publicaciones de la* ***Asociación Internacional de Lectura****, con el propósito de evaluar nuestra tarea editorial. La lectura de las conclusiones de este estudio nos ayudó a replantear algunos aspectos de nuestro trabajo. Pudimos comprobar que nuestros lectores aprecian la revista en tanto instrumento de divulgación de informaciones muy actualizadas acerca de la lectura y escritura, pero critican que nos detengamos más en teorías e investigaciones que en propuestas de trabajo para el aula. Justificamos en parte esta falencia manifestando que a nuestra redacción no suelen llegar con frecuencia originales que relaten experiencias de clases, en consecuencia, convocamos a los docentes a escribir sobre sus prácticas. Pero también pensamos que las buenas teorías nos permiten organizar buenas estrategias de trabajo en el aula.*

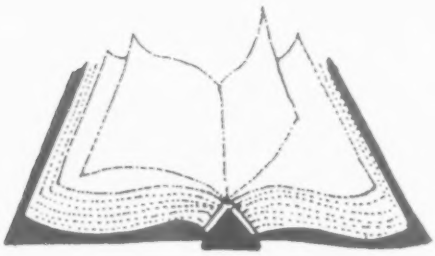
*La encuesta nos ha permitido saber también que LECTURA Y VIDA ha de ser una de las revistas más fotocopiadas. Un suscriptor, al responder a la pregunta cuántas personas leen su ejemplar, afirmó que de algunos artículos hace habitualmente alrededor de mil fotocopias. Nos alegra saber que los artículos seleccionados son de interés... pero, si nos ayudaran con más suscripciones nos evitarían perder tanto tiempo y esfuerzo en buscar las vías más aptas para evitar que LECTURA Y VIDA deje de publicarse por problemas económicos. Y, quizá, podríamos emplear ese tiempo y ese esfuerzo en mejorar, día a día, la calidad de la publicación.*

*LA DIRECCION*

# De la oralidad a la escritura. El proceso de construccion fonetico-ortografico

Hugo salgadO

*Maestro y profesor. Docente de Didáctica de la Lengua en la Escuela Normal Nº10 (Ministerio de Educación). Autor de varias publicaciones.*



El paso de la lengua oral a la lengua escrita fue posible, en un principio, por la representación gráfica que el hombre ha hecho de la articulación oral del lenguaje. En los sistemas de escritura alfabética, como la nuestra, dicha representación posee características singulares debido a las relaciones que impone entre el plano fonético y el ortográfico. (Téngase en cuenta que aquí la ortografía no está considerada como una mera disciplina normativa que determina el grado de corrección o incorrección de una escritura, sino como la única parte de la gramática que estudia exclusivamente la representación gráfica de la lengua, tanto en sus aspectos descriptivos cuanto normativos.) Sin duda, las escrituras alfabéticas se basan en las relaciones que se establecen entre fonema y grafema; sin embargo, pareciera ser que los escribientes no tienen clara conciencia de dichas relaciones. Esto fue lo que aparentemente se pudo verificar en distintas experiencias llevadas a cabo con maestros de escuela primaria, como así también con estudiantes de magisterio.

El objetivo de la experiencia era tratar de establecer las relaciones entre los sonidos articu-



571

lados que diariamente utilizamos al hablar y las letras que empleamos para representarlos en nuestra escritura. Se reflexionó sobre algunas palabras para clarificar la distinción entre letra y sonido; se pidió, p.e. que se nombraran palabras que comenzaran con el sonido /j/ (como "gente" o "jirafa"), independientemente de los grafemas que se usaran para representarlo en la escritura. Se fijó como convención que los sonidos fuesen representados con letra imprenta minúscula encerrada entre barras, y los grafemas con letra minúscula cursiva. Hecho esto, se propuso confeccionar una lista completa de todos los sonidos reales que utilizamos al hablar con sus correspondientes representaciones grafemáticas posibles, de manera tal de dar cuenta de todas las letras que empleamos al escribir.

Partiendo de la base de que todos los participantes eran individuos altamente alfabetizados y aun, en algunos casos, alfabetizadores, la actividad propuesta parecía muy sencilla, sin embargo, los resultados obtenidos llamaron poderosamente la atención, hasta de los mismos participantes. La gran mayoría, después de un lapso aproximado de una hora, no había podido llevar a cabo la tarea por la gran dificultad que encontraba en diferenciar el sonido articulado, de la letra que lo puede representar gráficamente. Esto provocó que no se identificara como un mismo fonema, p.e., el sonido inicial de "casa", "queso" y "kilo", que aparecía reiterado con representaciones distintas. Entre los pocos que pudieron hacer una lista sin repetir sonidos, la gran mayoría introdujo fonemas inexistentes en nuestra articulación oral, como los que se suelen representar en otras comunidades lingüísticas mediante las letras "elle" o "zeta". Ninguno de los participantes pudo encontrar la forma de solucionar la dificultad de representación gráfica que plantean ciertos grupos fonemáticos como, p.e., el grupo /ks/ que encontramos en los vocablos /eksámen/, /aksión/ o /ekselénte/.

No era lícito suponer que los participantes no conocieran los sonidos que utilizaban al hablar, las letras que empleaban al escribir o las diferencias existentes entre ambos. Conocer, las conocían; pero, no había un conocimiento exacto y reflexivo de las relaciones entre fonema y grafema. Dicho de otro modo: no había conciencia de esas relaciones fonético-ortográficas.

La única explicación que pude encontrar para esa falta de conciencia lingüística es la de un proceso de aprendizaje deficitario, es decir, un proceso que, si bien logró que los individuos construyeran un determinado conocimiento, no favoreció la reflexión en torno a éste.

Si pensamos en todos los métodos tradicionales para el aprendizaje de la lengua escrita, veremos que, de una u otra manera, siempre han enfrentado al individuo a las complejas arbitrariedades convencionales de nuestra escritura y han dejado las relaciones fonético-ortográficas libradas a lo que se podría denominar una comprensión intuitiva espontánea. Algunos, como los métodos alfabéticos, los silabarios e, incluso, la palabra generadora, han tratado de "facilitar" el acceso al conocimiento de la representación gráfica a través de una parcialización del contenido, a pesar del riesgo de deteriorar el valor significativo de la escritura. Otros, como el global, tratando de no perder dicha significación, han prescindido de pautas facilitadoras y han enfrentado al individuo a todas las complejidades de la lengua escrita.

Sin embargo, a pesar de las grandes diferencias metodológicas, ninguna propuesta favorecía la reflexión fonético-ortográfica, en todo caso, se efectuaban descripciones ortográfico-fonéticas al "enseñar" las posibles pronunciaciones de ciertos grafemas. Tal como suele expresarse en muchos manuales de uso escolar y como solemos escuchar con frecuencia en boca de nuestros maestros, decir, p.e., que para suavizar el sonido de la letra "ge" cuando aparece delante de "e" o "i" se debe colocar una "u" es invertir la relación lógica fonético-ortográfica y favorecer la confusión. No se trata de que una letra provoque un determinado sonido, sino que un sonido se representa gráficamente mediante una determinada letra, que puede ser simple o doble, según la cantidad de dibujos que la conformen. De este modo, el fonema inicial de las palabras /gáto/ y /geña/ es exactamente el mismo, pero en un caso se representa mediante una letra simple y en el otro, mediante una letra doble.

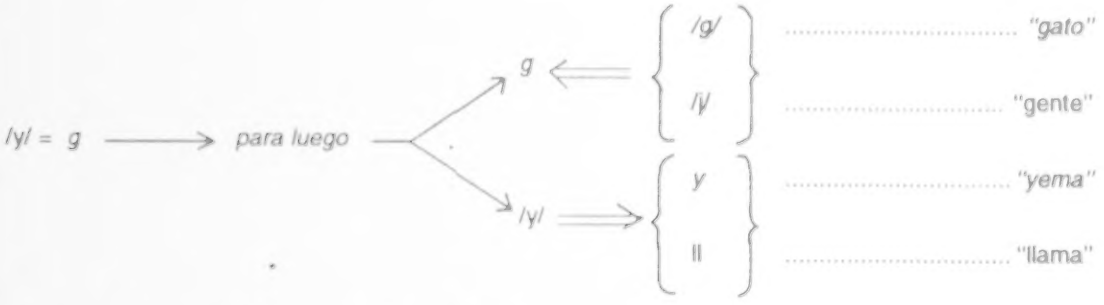
Todos los métodos tradicionales, pues, en lugar de partir del conocimiento de la articulación oral del lenguaje para llegar a su representación gráfica, partían de la ortografía convencional de la escritura, presentada como un objeto ajeno a la experiencia lingüística del individuo, y trataban de lograr que se relacionara ese nuevo conocimiento con la oralidad, que todo hablante tiene incorporada al entrar a la escuela. Creo que este proceso de aprendizaje deficitario, basado en la alteración de las relaciones fonético-ortográficas, es el principal causante de la inconsciencia lingüística puesta de manifiesto en la experiencia anteriormente descripta.

Actualmente sabemos que los niños pueden construir el sistema de representación ortográfica de la lengua a partir de sus propios conocimientos y de ciertas informaciones que obtienen en su interacción con producciones escritas; sin embar-

go, pareciera ser que se sigue privilegiando el reducido y fragmentado conocimiento que tienen de la representación ortográfica por sobre la amplia y valiosa información que les brinda su competencia como hablantes. Si tenemos en cuenta que el proceso de construcción que un individuo lleva a cabo al efectuar un aprendizaje puede depender, en cierta medida, de la organización de sus propias experiencias, sería lícito suponer que dicha organización pueda facilitar o entorpecer el proceso. A este respecto, en lo que hace al aprendizaje de la lengua escrita, no podemos ignorar que en nuestra sociedad actual existen ciertas representaciones gráficas que, si bien pueden tener gran importancia desde el punto de vista sociolingüístico o psicológico, no siempre brindan una información pertinente y valiosa para la construcción de la escritura castellana, grafías que no responden a las normas básicas de nuestro sistema de escritura: me refiero concretamente a las representaciones grafemáticas de ciertos nombres propios de persona.

En una experiencia publicada en nuestro país, se puede observar el proceso de construcción llevado a cabo por un niño de 5 años que quería escribir la frase "ya encontró la mariposa". Para escribir el adverbio "ya", descubre que necesita el grafema que represente el fonema /y/ inicial, para lo cual utiliza la información que puede recabar en un cartel en el que figura escrito el nombre de su compañerita Gisela. Finalmente, representa el fonema /y/ con la letra "ge". Frente a esto, se me ocurre pensar si la fuente de información, en lugar de facilitarle la construcción de la escritura castellana, no lo está obligando a un proceso más complejo y, tal vez, más cerca de la confusión que de la reflexión. Este niño deberá reestructurar el sistema, en otro momento de su aprendizaje, al descubrir que esa letra "ge", en realidad, puede representar dos fonemas distintos (uno suave y otro fuerte, como en "gato" y "gente"), pero nunca al fonema /y/, y que éste, a su vez, puede representarse gráficamente, según los hábitos de pronunciación de nuestra comunidad lingüística, mediante dos letras ("ye" o "elle") que nada tienen que ver con la "ge".

Si ese niño hubiera recabado la información en un cartel con la palabra "yuyo" o "yerba", creo que el proceso constructivo no se hubiese visto afectado en lo más mínimo, pero sí se le habría facilitado el camino para la construcción siguiente. Dicho de otro modo, en lugar de hacer un proceso de este tipo:




¿Por qué favorecer una construcción como ésta?:

Si tenemos en cuenta que en nuestro medio utilizamos sólo 22 fonemas, sería suficiente con un reducido grupo de palabras castellanas para representarlos unívocamente a todos, respetando ciertas convenciones gráficas de nuestra escritura, sin tener la necesidad de usar tantas fuentes de información como alumnos tengamos en el aula. A partir de la información suministrada por esas pocas palabras, se podría construir cualquier tipo de escritura significativa espontánea, teniendo en cuenta ciertas relaciones fonético-ortográficas propias de nuestra lengua. Por supuesto, estas escrituras no respetarían el valor ortográfico convencional que, por otra parte, ya sabemos que no se logra conjuntamente con el aprendizaje de la escritura alfabética. Para llegar a esta ortografía convencional, sólo restaría construir una serie de reglas de transformación como, p.e., la que permita tomar conciencia de la posible doble representación del fonema /y/ mediante las letras "ye" o "elle".

Desde ya, este proceso de construcción no presentará las mismas características para todas las comunidades hablantes de español. Siguiendo con el ejemplo que venimos analizando, en aquellas regiones de nuestro país donde no existe el yeísmo, donde se utiliza el mismo fonema /i/ para articular el inicio de palabras con representaciones grafemáticas tan distintas como /iélo/, /iúbia/ o /iégua/, bastará identificar inicialmente el fonema /i/ con la letra "i", para luego construir una regla de transformación que dé cuenta de su triple posible representación gráfica mediante las letras "i", "elle" o "ye".

Este proceso de construcción establece un paso gradual desde el conocimiento que cualquier hablante posee de la articulación oral del lenguaje para llegar a la representación gráfica propia de nuestra escritura, pero partiendo de la reflexión consciente de la oralidad y no de la información fragmentada, y en algunos casos distorsionada, que el individuo pueda tener de nuestro sistema convencional de escritura. Esta gradación, si bien pretende facilitar un proceso, no plantea una parcialización del conocimiento, que atente contra la capacidad expresiva del escribiente o el valor significativo de la escritura; más bien se propone una construcción consciente de nuestro sistema ortográfico convencional, basada en la reflexión en torno a las relaciones fonético-ortográficas.

Este proceso constructivo podría presentar tres momentos. Desde ya, no se trata de tres estamentos estancos ni de excluyentes períodos sucesivos; son momentos que aparecerán en un proceso dialéctico según sea la interacción del individuo con las producciones escritas. Por exigencias de simplificación expositiva, se analizarán por separado y en forma sucesiva.

## Primer momento: Momento de conciencia lingüística

Este momento consistiría en favorecer la reflexión en torno a la articulación oral que el niño ya conoce y maneja (sin necesidad de mediar contacto alguno con la escritura), para lograr el reconocimiento de las unidades léxicas que intervienen en la estructuración del lenguaje y la identificación de cada uno de los sonidos articulados que conforman dichas unidades. Desde ya, estos reconocimientos no podrán ser exactos, pues un hablante no alfabetizado tendrá serios inconvenientes para reconocer ciertas unidades léxicas que no poseen marcada independencia semántica o sintáctica y para aislar los elementos constitutivos de ciertos grupos fonemáticos complejos. Pero quede claro que no se trata de lograr en este momento un reconocimiento exacto, sino de favorecer la reflexión en torno de un conocimiento que ya posee, reflexión que hará tomar conciencia de dicho conocimiento, el cual se irá enriqueciendo en la medida en que se desarrolle el proceso de alfabetización. Por supuesto, las actividades de esta etapa deberán cuidar ciertos aspectos para facilitar la reflexión, lo que no significa elaborar actividades rígidas ni impedir reconocimientos espontáneos, aunque no fuesen los más adecuados; sencillamente se trata de favorecer la construcción del aprendizaje, presentando unidades léxicas fácilmente identificables y, en lo posible, evitando ciertos grupos fonemáticos complejos.

Obsérvese que en ningún momento se ha mencionado la separación silábica. Si bien se trata de un conocimiento que casi naturalmente puede construir un hablante, su incidencia en la construcción definitiva de nuestro sistema de escritura se limita a ciertos aspectos que entrarán en juego mucho más adelante, como la separación al final del renglón y la aplicación de algunas de las reglas de acentuación ortográfica. Favorecer la construcción de tal conocimiento en este primer momento no será mayormente significativo para el proceso que se pretende y, quizá, sea la causa que motive la hipótesis silábica que mediatiza la adquisición de la escritura alfabética.

La posibilidad de trabajar reflexivamente sobre los conocimientos que se tienen de la articulación oral del lenguaje antes de iniciar el proceso de

construcción de su representación gráfica, está debidamente comprobada a través de ciertas experiencias que se llevan a cabo en la actualidad, en las cuales se puede verificar la toma gradual de conciencia de las unidades léxicas y de los sonidos articulados que conforman la palabra.

## Segundo momento: Momento de escritura cuasifonética

Este segundo momento tendría dos instancias:

a) La primera consistiría en brindar la información pertinente, no ya a partir de los nombres propios de los integrantes del grupo, sino de esas pocas palabras en las cuales deben aparecer todos los fonemas de uso real representados unívocamente por el grafema más adecuado. Es fundamental en este momento que se ponga mucho cuidado en la relación sonido-letra, observando que a cada sonido le corresponde una letra y solo una, independientemente de que esté representado con un solo dibujo (como la "a" o la "ere") o con dos (como la "che" o la "erre"). En reiteradas oportunidades, con los propios maestros, he podido observar cómo, después de reconocer que en la palabra "guerra" existen cuatro fonemas /g/, /e/, /r̄/, /a/, persisten en la argumentación de que dicha palabra se escribe con 6 letras o, en el mejor de los casos, con 5 (hay quienes reconocen la "erre" como letra doble). Si la palabra "guerra" tiene cuatro sonidos, su representación gráfica se compone de cuatro letras, una para cada sonido: dos letras simples para los fonemas vocálicos /e/ y /a/, y dos letras compuestas que representan a cada uno de los dos fonemas consonánticos.

El argumento que sostiene el hecho de que el grupo "ge"-"u" ("gu") no constituye una letra doble ante "e" o "i" porque tanto la "ge" cuanto la "u" pueden funcionar por separado con otros valores carece de sentido al reconocerse el grafema "che" como letra doble, cuando la "ce" y la "hache" que la conforman también pueden, por separado, funcionar con otros valores.

En esta primera instancia, lo que se trata de construir es el sistema básico de la escritura castellana, fundado en la relación un fonema-un grafema (simple o doble). Este esquema sólo deberá reestructurarse para dar cabida a la letra "hache", en el tercer momento del proceso.

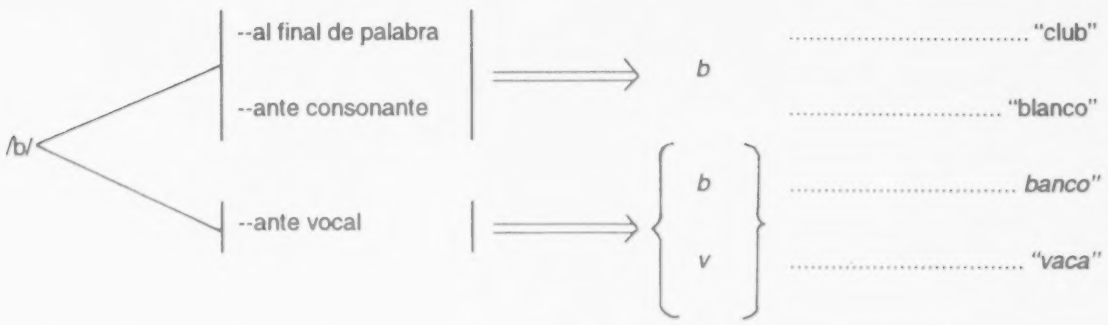
b) En segunda instancia, se podrá desarrollar todo tipo de escritura espontánea y significativa, favoreciendo siempre una representación alfabética cuasifonética.

Sobre la base de un código cuasifonético, se torna prácticamente imposible la aparición del denominado "error ortográfico". Los errores que seguramente aparecerán serán los de carácter fonético, es decir, correctas representaciones de una inadecuada articulación oral. Desde ya, sabremos cómo trabajar constructivamente estos errores.

## Tercer momento: Momento de escritura ortográfica

Este momento del proceso de construcción consistiría en establecer las reglas de transformación, sobre la base de contextos generales, para construir por fin la escritura convencional. Así, p.e., una vez aprendida la representación unívoca del fonema inicial de palabras tales como /báka/ o /bánko/, se podría elaborar una regla de transformación que dé cuenta de que dicho fonema, al final de palabra

o ante consonante, se representa gráficamente sólo mediante la letra "be", pero ante vocal puede representarse mediante "be" o "uve". Expresado de otro modo:




Estos contextos generales constituirían las primeras reglas ortográficas que posibilitarían la construcción de nuestra escritura convencional. Tal vez sea éste el momento en el cual el nombre propio pueda brindar una información verdaderamente pertinente y valiosa, pues en su representación gráfica cabe la posibilidad de encontrar la convención ortográfica plenamente aceptada por el individuo. De hecho, muchos de los niños que ya han iniciado su proceso de alfabetización y que ignoran o hasta rechazan las convenciones ortográficas, sin embargo las aceptan incondicionalmente en el trazado de su propio nombre.

Este momento de escritura ortográfica, se podrá trabajar de la misma forma en que se trabajaba en la construcción de la escritura alfabética cuasifonética: sin perseguir la memorización de la información pertinente, cuidando tan sólo que dicha información permanezca al alcance del niño para que pueda operar con ella, favoreciendo así la toma de conciencia de los sistemas de oposición que rigen la ortografía convencional del castellano.

Este proceso de construcción fonético-ortográfico, que se acaba de presentar de manera muy esquemática y sólo teniendo en cuenta la relación que se establece entre sonido y letra, deberá considerar también, entre otros, aspectos tales como acento/tilde y pausa/signos de puntuación.

Quede expresamente aclarado que no se trata de un método más para el aprendizaje de la lecto-escritura: todos sabemos que la alfabetización de un individuo depende de múltiples factores y que el conocimiento y dominio de la lengua escrita se logra a través de un proceso sumamente complejo, que no se limita a la adquisición de su representación gráfica. Lo que se ha propuesto no es más que aportar una nueva perspectiva, un cambio en el punto de vista que permita privilegiar las características particulares y los conocimientos de la articulación oral que el individuo posee antes de construir la representación gráfica de la lengua, para que dicha construcción se base en un proceso consciente que favorezca la reflexión, un proceso medianamente sistemático, capaz de ser instrumentado en la educación formal, para construir un camino al alcance de todos, que brinde mayores posibilidades para el tránsito de la articulación oral a la representación gráfica del lenguaje, quizás el primer paso en ese infinito puente que nos lleve al complejo mundo de la lengua escrita.

RECORDAMOS NUESTRO NUEVO DOMICILIO:

LAVALLE 2116 - 8º piso - Dpto. B
(1051) Buenos Aires - Argentina
Tel.: 953-3211

Horario de atención: Lunes a viernes de 12 a 18 horas.

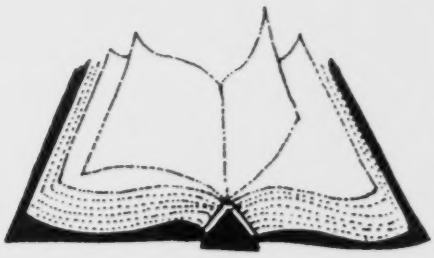
La Dirección postal sigue siendo la misma:

Casilla de Correo 124 - Sucursal 13 - (1413) Buenos Aires - Argentina

# CONTRIBUCIONES A UNA TEORIA DE LA REFLEXION ORTOGRAFICA

MARIA CELIA MATTEODA
ALICIA VAZQUEZ DE APRA

*Profesoras e investigadoras de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina.*



## Consideraciones teóricas

La investigación de los procesos lingüísticos y los estudios acerca de la naturaleza y componentes de las estructuras del lenguaje, que constituyen el "corpus" de la disciplina lingüística, reflejan la adhesión a concepciones epistemológicas definidas.

La vertiente psicolingüística surgida en el Centro de Epistemología Genética comprende una serie de investigaciones, ensayos y teorizaciones que conviene sintetizar a los efectos de mostrar la aproximación de la Escuela de Ginebra al estudio psicogenético de las funciones y estructuras lingüísticas y a la comprensión del desarrollo de los sistemas de representación del lenguaje (Coll y Guilleron, 1981). De las interacciones entre la **teoría psicogenética**, la **lingüística** y la **semiótica** surge una línea teórica que origina múltiples perspectivas de investigación.

Inicialmente, los estudios realizados por Piaget (1978, 1985) manifiestan claramente las relaciones entre pensamiento y lenguaje al confirmar que el fenómeno lingüístico integra el conjunto de manifestaciones representativas que suponen una



577

función cognoscitiva más general: la función semiótica.

Posteriormente, Sinclair y cols. inician una serie de estudios específicamente orientados a demostrar las relaciones existentes entre estructuras cognoscitivas y lingüísticas, y a explicar los procesos cognitivos que el sujeto activa al comprender su lengua (Sinclair, 1982, 1984a, 1984b).

La pertinencia de la teoría psicogenética para explicar los procesos de adquisición del lenguaje como sistema de representación introduce algunas formulaciones novedosas: la concepción de los sistemas de representación lingüísticos como objetos de conocimiento de naturaleza lingüística, su caracterización como sistemas simbólicos y la diferenciación entre significante-significado que conservan entre sí relaciones arbitrarias y convencionales. La peculiaridad propia del signo lingüístico determina la especificidad de los procesos de construcción en este dominio (Sinclair, 1982; Ferreiro, 1986; Castorina, 1989).

En este sentido, Sinclair (1982) caracteriza al lenguaje como un sistema de representación y lo define como un sistema productivo que combina símbolos significativos conforme a ciertas reglas y relaciones. La expresión "símbolos significativos" en apariencia redundante, actualiza la concepción saussureana de signo lingüístico, como una entidad psíquica de carácter bifásico que relaciona significante y significado en una totalidad indisoluble.

Se considera que el sistema lingüístico comparte la estructura de los demás sistemas semióticos, es decir, la vinculación entre significante y significado. Estas formulaciones remiten a la semiótica, disciplina que investiga el comportamiento simbólico y comunicativo, en cuyo marco se define al significante lingüístico como la **forma material** que adopta la representación, mientras que el vínculo entre la forma y el significado es absolutamente arbitrario. Es imposible predecir a partir de un significado la forma material que adoptará la representación, lo que determina que el significante lingüístico adquiere propiedades estructurales abstractas y complejas.

Sinclair (1982) sostiene que el lenguaje como cualquier manifestación simbólica significativa implica una compleja actividad constructiva de orden conceptual, la reciprocidad entre:

✓**el desarrollo de los significados** que dependerá del conocimiento que el sujeto posea acerca de la realidad a representar;

✓**el desarrollo de los significantes** que supone la comprensión de las relaciones lingüísticas que determinan la combinación de los elementos simbólicos.

El estado actual de las investigaciones acerca de las relaciones entre el desarrollo de las estructuras cognoscitivas y el proceso de adquisición del lenguaje permiten extraer la prudente conclusión de que la comprensión del sistema de relaciones lingüísticas resulta de la capacidad organizativa del ser humano y favorece la construcción de la gramática, así como la estructura del conocimiento físico y lógico-matemático (Sinclair, 1982).

Más recientemente, las investigaciones psicogenéticas en el dominio de la representación escrita del lenguaje contribuyeron a esclarecer los procesos conceptuales de apropiación del sistema de representación alfabético (Ferreiro y Teberosky, 1979). El esclarecimiento de los procesos psicológicos subyacentes a la construcción de la representación alfabética del lenguaje demostró que los sujetos en los niveles iniciales de la génesis relacionan al significante escrito con el sistema de objetos de la realidad (Ferreiro, 1982) y sólo en los niveles posteriores del desarrollo conceptual comprenden las relaciones entre el significante escrito y la estructura fonológica del lenguaje oral.

El estatuto del lenguaje como objeto de conocimiento requiere que se esclarezca la compleja realidad de este fenómeno, especialmente las relaciones y diferenciaciones entre la representación oral y escrita del lenguaje, necesaria para proceder al tratamiento de la cuestión ortográfica. Con tal propósito se procederá a caracterizar diferentes formas de representación lingüística, el lenguaje oral y el lenguaje escrito, como se denominan comúnmente. Aunque ambos sistemas de representación suponen una génesis solidaria en su adquisición, las propiedades estructurales de superficie de los significantes, fónicos y gráficos, no conservan relaciones isomórficas ni funcionales. Al respecto, Goodman (1982) expresa: "En una sociedad alfabetizada hay dos formas de lenguaje, oral y escrita, que son paralelas entre sí. Ambas, totalmente capaces de lograr la comunicación. Ambas tienen la misma gramática subyacente y utilizan las mismas reglas para relacionar su estructura subyacente con la representación superficial, oral o escrita"..."Lo que diferencia la lengua oral de la lengua escrita son principalmente las circunstancias de uso." (Goodman, 1982, p. 16). Es precisamente la diferencia entre lenguaje oral y escrito lo que motiva diferencias estructurales en el nivel de la representación superficial, en el plano del significante, conforme la forma material que adopta la representación.

Estas consideraciones transforman definitivamente los principios fundamentales de la lingüística clásica que consideraba al lenguaje escrito como subsidiario del lenguaje oral, al postular una prioridad histórica, estructural, funcional y biológica de la lengua hablada en relación a la escrita. Esta tesis es criticada en la actualidad por numerosos especialistas, quienes entienden que los sistemas de escritura, alfabéticos e ideográficos, son formas alternativas y paralelas a la representación oral del lenguaje en tanto modos de representar el significado (Goodman, 1982; Lyons, 1984). El lenguaje oral y el lenguaje escrito, presentan distinciones en el nivel del significante que es necesario analizar para determinar la especificidad de cada sistema de representación lingüística.

Mientras que el lenguaje oral emplea señales acústicas (sonidos), rasgos prosódicos (acentuación y entonación) y paralingüísticos (ritmo, intensidad y expresión gestual) para convertirse en una estructura de comunicación significativa (Lyons, 1984); el lenguaje escrito presupone el empleo de recursos gráficos: un conjunto de grafemas (letras) y un sistema ortográfico que le permite conservar estructuras fonéticas, morfosintácticas y pragmáticas en el plano del significante escrito (Goodman, 1982).

Las diferencias constatadas por la lingüística actual entre los sistemas oral y escrito, se corresponden con planteos psicogenéticos que explican procesos cognitivos de apropiación de ambos sistemas representativos. Ferreiro (1989) adoptando una perspectiva constructivista, explica que las estructuras lingüísticas que se construyen a nivel de lenguaje oral (p.e., la segmentación silábica, la noción de palabra como totalidad semántica o las condiciones de diálogo) simbolizadas convenientemente por los sujetos en el plano del lenguaje oral, deberán ser redescubiertas por los niños y representadas conforme las combinaciones convencionales que establece el sistema de representación alfabético en el nivel del lenguaje escrito.

En este sentido, es posible reconocer una anterioridad genética del sistema de representación oral en relación con el sistema de representación escrito, por lo que la mencionada autora (Ferreiro, 1989) propone caracterizar la adquisición del lenguaje oral como proceso de construcción y reservar el concepto de **reconstrucción cognitiva** para explicar el proceso de adquisición del lenguaje escrito.

Las reflexiones precedentes poseen especial importancia para explicar los procesos cognoscitivos que supone la adquisición del sistema ortográfico, ya no concebido exclusivamente como un sistema de normas convencionales y arbitrarias, sino como un sistema de representación que garantiza la conservación de estructuras lingüísticas fonéticas, semánticas, sintácticas y pragmáticas en la escritura alfabética (Goodman, 1982).

Esta afirmación constituye la tesis fundamental que conduce a intentar un análisis lingüístico del sistema ortográfico propio del idioma español y permite formular una segunda hipótesis básica que sostiene que la comprensión del sistema ortográfico implica la reconstrucción conceptual de las relaciones lingüísticas para posibilitar su simbolización en el nivel de los significantes escritos. El conjunto de hipótesis que vinculan al sistema ortográfico con estructuras lingüísticas y su determinación en el proceso de adquisición de la convencionalidad ortográfica orientaron una investigación cuyos aportes se sintetizan en el presente informe.

La investigación referida, constituye la continuación de un estudio exploratorio de carácter transversal (Matteoda y Vázquez de Aprá, 1990) y se enmarca en una serie de estudios que se realizaron en épocas recientes dedicados a explorar los procesos de construcción del sistema ortográfico (Vaca, 1983; Teberosky y Kaufman, 1990).

## Análisis lingüístico del sistema ortográfico del idioma español

En los sistemas de escritura alfabéticos, la ortografía contribuye a garantizar la significatividad del texto escrito, promoviendo la comunicación mediata en el tiempo y en el espacio. La función

573

comunicativa propia del lenguaje escrito determina una resignificación del sistema ortográfico y su valoración como sistema de representación de estructuras lingüísticas. Por este motivo se pretende evidenciar la naturaleza de las relaciones entre ortografía y estructuras lingüísticas, que permanecen desapercibidas para la generalidad de los usuarios del idioma.

--Cuando la ortografía se relaciona con el sistema fonológico, representa en un nivel superficial la combinación de fonemas y el modo en que son modificados por los sonidos circundantes (Goodman, 1982). El habla es una cadena fónica y, en virtud de esta concatenación, se produce una coarticulación de sonidos por influencia recíproca, en consecuencia, las variantes fonémicas obedecen al entorno fónico en el que se insertan (Collado, 1978; Lyons, 1984). Así, un mismo entorno fónico admite matices diferentes lo que determina la combinación |nv| y |mb|, en el idioma español. La convención ortográfica que determina el empleo del par grafémico |mb| (m antes de b) y |nv| (n antes de v) corresponde a una estricta necesidad fonética: la similitud articulatoria bilabial en el primer par y la articulación palato-labio-dental en el segundo par. La misma evolución fonética determina que diversos sonidos coincidan en una pronunciación común, lo que genera en la actualidad la indistinción fonética entre |b| y |v|, aunque la representación escrita conserva esta diferenciación y la respeta grafemáticamente en el entorno fónico-articulatorio adecuado.

Sin embargo, la selección de los pares grafémicos |mb| o |nv| en la representación ortográfica de una palabra responde a la conservación de la identidad morfemática. P. e., en **envenenar** la adopción de |nv| obedece a conservar la composición *en-* (morfema con valor de prefijo) y -veneno (núcleo lexemático).

--En un nivel más profundo, la ortografía representa relaciones gramaticales semántico-sintácticas, permitiendo conservar la significatividad léxica y oracional en el lenguaje escrito. La función diacrítica del acento adhiere a este principio representativo pues favorece la identificación del significado y la distribución funcional de complejos fónicos idénticos en el contexto sintagmático: p.e., *ánimo-animo-animó*. Asimismo, la presencia de |h| en *hombre-humano / hondo-hundir / huésped-hotel* y la persistencia de consonantes equivalentes: |b-v| |s-c-z| |ll-y| |g-j| poseen la función ortográfica de unificar paradigmas morfosintácticos como conservación de regularidades y diferenciaciones que el lenguaje oral abandonó.

La representación ortográfica conserva relaciones de significado entre componentes lexicales que difícilmente pueden ser emparentados fonológicamente. P.e., las construcciones que poseen el lexema nuclear -**via**- y que mediante transformaciones de flexión y derivación constituye **viaje** y des**viar**. Se observa entonces que la constancia ortográfica se corresponde con la identidad lexical y garantiza la conservación de relaciones paradigmáticas en lo concerniente a significado y función. De modo similar, el empleo de mayúsculas posee funciones múltiples ya que representa cuestiones semánticas, cuando contribuye a diferenciar construcciones fonéticas semejantes con atribución particular. P.e., *papa* (tubérculo) y *Papa* (Sumo Pontífice); y representa aspectos sintácticos cuando se emplea en la primera palabra de un escrito o después de punto /./, pues indica el inicio de enunciados en la estructura textual.

--Finalmente, la ortografía representa un nivel más abstracto que comprende estructuras lingüísticas pragmáticas y transtextuales: cohesión, modalidad discursiva, y producción de efectos de sentido que trascienden al texto escrito, permitiendo al intérprete conservar y reconstruir el significado enunciativo. Se manifiesta mediante el recurso de signos paralingüísticos que incorporan al texto la intencionalidad del productor. En este sentido, la función pragmática y enunciativa de los signos ortográficos es exhaustivamente analizada por Polo (1974) en un completo tratado referido a ortografía. En la obra se analiza la funcionalidad enunciativa de la coma /,/ destacando que denota subordinación gramatical, relación antecedente-consecuente, contiene intercalaciones textuales para provocar mayor énfasis o aclaraciones y especificaciones. En relación a los puntos


530

suspensivos /.../ establece que su funcionalidad es la de suplir omisiones intencionales en el texto, mostrar incompletud de sentido que perturba la continuidad del mismo enunciado, suspenden la formulación de lo pensado por conveniencia del productor expresando duda, temor, denotando suspenso o sorpresa. La problemática que plantea el empleo de comillas / "/ es fundamentalmente de naturaleza pragmática, ya que generan en el intérprete efectos de sentido transtextual: destacan, relativizan, remiten literalmente e integran y condensan definiciones conceptuales.

La descripción presentada ejemplifica suficientemente el denominador común que justifica la incorporación de signos paralingüísticos complementarios y variantes ortográficas en el sistema alfabético de escritura.

El estudio de las relaciones entre sistema ortográfico y estructuras lingüísticas contribuye a desmitificar la creencia general de que la ortografía representa exclusivamente aspectos sonoros, cuando esta correspondencia es inconsistente y nutrida de excepciones, pues la convencionalidad ortográfica del idioma español conserva preferentemente relaciones semánticas y lógico-sintácticas en el texto.

## Metodología e hipótesis de trabajo

Una de las hipótesis básicas que orientó el desarrollo de un estudio exploratorio de carácter longitudinal postula la existencia de un mecanismo de reconstrucción cognoscitiva de estructuras lingüísticas para representarlas mediante el sistema ortográfico en la escritura alfabética. La segunda hipótesis postulaba la representación de estructuras superficiales a estructuras lingüísticas más profundas determinando una génesis conceptual en la representación ortográfica.

Con el propósito de aportar explicaciones al proceso postulado en un plano hipotético, se decide centrar el análisis en el nivel de la conceptualización ortográfica, indagando las interpretaciones que los sujetos elaboran para explicar sus propias representaciones ortográficas.

La recolección del material empírico demandó la realización de entrevistas individuales, con frecuencia bimestral, a una población compuesta por 30 sujetos durante el curso del segundo y tercer grado de escolaridad primaria.

Las entrevistas respetaron los lineamientos del **método de exploración crítica**, característico de la investigación psicogenética. En el transcurso se solicitaba a cada niño la producción de un

texto escrito espontáneo; luego se formulaban algunos planteos exploratorios cuestionando al niño acerca de las representaciones ortográficas realizadas. De acuerdo con las argumentaciones infantiles se solicitaban justificaciones, ejemplificaciones y explicaciones que evidenciaran las relaciones de representación entre el significado ortográfico en cuestión y la funcionalidad lingüística conforme la concepción infantil. Finalmente, se formulaban contraargumentaciones, contraejemplificaciones o se señalaban contradicciones en el razonamiento infantil con el propósito de valorar la consistencia de tales concepciones.

## Análisis de las conceptualizaciones infantiles

Este trabajo se restringe a la presentación de la casuística y a la interpretación de la misma, con el objetivo de testimoniar como se reconstruyen conceptualmente las estructuras lingüísticas, adquiridas en el nivel del lenguaje oral para representarse en el plano de los significantes escritos.

A los efectos de ilustrar el análisis se seleccionaron fragmentos de las entrevistas realizadas a diferentes niños. Las transcripciones permiten dar cuenta del proceso de reconstrucción de estructuras lingüísticas representadas oralmente para simbolizarlas mediante el sistema de convenciones ortográficas en la escritura.

a) Se observa que la segmentación fonológica en unidades silábicas se convierte en objeto de conceptualización permitiendo a los niños recientemente alfabetizados introducir diferenciaciones ortográficas de acuerdo con los contextos silábicos.

P.e., el fonema /k/ representado por grafemas diferentes |c| y |q| conforme el contexto silábico en que se inserta **(I)**. Asimismo, la conceptualización de las unidades silábicas provoca el intento de regularización de las sílabas unigráficas mediante la representación de la |h| **(II)**.

---

**I.**

| **Indagador** | **José (2º grado)** Escribe: |
|---|---|
| | (...) |
| -¿Por qué escribiste "orca" con \|c\| y "orquita" con \|q\|? | -Si a "orquita" la escribo con \|c\| va a decir "or/s/ita". La \|c\| se usa para escribir /ca/-/co/-/cu/. Para la /e/ y la /i/ se escribe la /q/. |

**II.**

| **Indagador** | **José (2º grado)** |
|---|---|
| -¿Por qué escribiste la palabra "hermano" con \|h\|? | -Porque parece que suena como un hueco, la /e/ suena sola, necesita otra letra. |
| -¿Por qué algunas palabras se escriben con \|h\|? | -La \|h\| se escribe cuando está la /a/ o la /e/. Necesitan una (letra) que no suene para que complete... |
| -¿Por qué escribiste "humo" con \|h\|? | -Porque casi todas las vocales se escriben con \|h\|. |
| -Pero a la palabra "ananá" no la escribiste con \|h\|. ¿Por qué? | -Es que en algunas la \|h\| no se usa pero la palabra parece incompleta ... le falta una (señala el inicio). |
| -¿Para qué se emplea la \|h\|? | -Para...que no empiece mal. Para que no quede la /a/, la /e/ ... la /u/ sueltas se usa la \|h\|. |

---

b) El análisis fonémico del lenguaje oral que permite acceder a los sujetos a la representación alfabética del lenguaje escrito: la hipótesis alfabética (Ferreiro, 1979) favorece la conceptualización acerca de los entornos fonémicos comprendiendo que la posición fonoarticulatoria de un conjunto de fonemas determina la configuración de los adyacentes. P.e., los niños reconstruyen conceptualmente las emisiones fonémicas para representar la convención ortográfica que determina la combinación |mb| y |mp| **(III)**.

---

**III.**

| **Indagador** | **Leticia (3º grado)** |
|---|---|
| -¿Puede escribirse "también" con \|n\|? | -No, se escribe con \|m\|. Se dice "ta/m/bién". |
| *Señala otras palabras y pregunta:* -¿Por qué escribiste "compañero"? | -Se dice "co/m/pañero". |
| -¿Puede escribirse "emfermera" con \|m\|? | -No, es difícil decir e/m/fermera. Se dice "e/n/fermera". |
| -¿Cómo hacés para darte cuenta? | -En algunas (palabras) suena la /m/ y en otras suena la /n/. |

La reconstrucción conceptual de unidades fonológicas aparece relativamene pronto en la evolución del lenguaje escrito posterior a la alfabetización. Esta lectura conceptual permite a los sujetos acceder a ciertas representaciones ortográficas (dígrafos, combinación |mp| y |mp|, y combinación grafémica |br| y |bl|. El análisis fonémico se generaliza a la totalidad de contenidos ortográficos ocasionando interpretaciones "deformantes" que adjudican una función fonética a la totalidad de contenidos ortográficos: grafemas equivalentes, incluso al grafema |h| y al sistema de mayúsculas.

c) Elaboraciones conceptuales de nivel posterior permiten a los sujetos extender el análisis fonológico a unidades sintagmáticas más extensas y surgen relaciones de analogía entre segmentos fonéticos **(IV)**. Esta estrategia conceptual permite al niño categorizar segmentos fonológicos idénticos, a la vez que establecer diferencias entre los restantes segmentos constitutivos de las palabras puestas en comparación. Como lo señala Ferreiro (1979) caracterizando el proceso de la adquisición del lenguaje oral desde la perspectiva de la psicolingüística contemporánea, la distinción entre radical verbal y desinencia es una construcción precoz en el nivel de la representación oral. En el nivel de la conceptualización acerca de la identidad fonética, el niño descubre que los segmentos fonológicos análogos coinciden con unidades de significación, el lexema de flexión y derivación.

---

**IV.**

| **Indagador** | **Luciana (2º grado)** |
|---|---|
| -¿Por qué escribiste "vos" (pronombre)y "voy" ambas con \|v\|? | -Porque me sonó fuerte la primera letra, y es casi la misma palabra, sólo cambia al final. |
| -¿Qué quiere decir "la misma palabra"? | -Que se escriben parecido. |
| -¿Por qué escribiste "bandeja" con \|b\|? | -Escribí con \|b\| porque me acordé que es parecida a "valija" que también es con \|b\|. |
| -¿En qué resultan parecidas? | -En que se escriben con las mismas letras. |
| -Pensá alguna otra palabra que se parezca a "bandeja". | -¡Ya está! "bandera" porque es casi lo mismo... se parecen hasta ("bande...)" y las dos suenan con /b/. |

---

d) Las concepciones acerca de las relaciones en el nivel del significado, ya compendiados y simbolizados en el lenguaje oral, favorece la reconstrucción de paradigmas morfosintácticos y la necesidad de unificarlos en la representación escrita mediante constantes ortográficas **(V)**.

---

**V.**

| **Indagador** | **María I. (3º grado)** |
|---|---|
| -¿Y "heladería" por qué se escribe con \|h\|? | -Es una palabra larga, pero lleva \|h\| porque viene del verbo "helar". |
| -Esta palabra ("hervíboro") se escribe con o sin \|h\|? | -No sé. Creo que sí porque es como que viene de hierba y como "hierba" se escribe con \|h\|... Creo que viene de "hierba" porque se trata del animal que como hierbas. |

---

e) Es posible que la reconstrucción de estructuras lingüísticas simbolizadas oralmente se complete integrando los contextos y las condiciones de enunciación e interpretación. Algunas indagaciones manifiestan claramente la intencionalidad de los productores del discurso escrito de intentar generar efectos de sentido en el intérprete **(VI)**.

**VI.**

| **Indagador** | **Ivana (3º grado)** |
|---|---|
| -¿Por qué escribiste el nombre del planeta entre comillas /"/? | -...cada nombre tiene esas "comillitas". |
| -¿Para qué se escriben las comillas? | -Para marcar algo... |
| -Para marcar, ¿no es mejor usar "raya"? | -No, se usan comillitas, no se leen, pero se ponen para saber que es algo importante. |
| -¿Para qué se usan? | -Sirven para que se note bien lo que la persona quiere nombrar. Para que sepa, el que lo lee (al texto) cual es el nombre o el título. |

La intencionalidad del productor que no presenta dificultad para simbolizarse en el contexto de la oralidad, demora en ser representada en el discurso escrito mediante signos paralingüísticos, sólo lo es como consecuencia del proceso de conceptualización de tales intenciones.

## Referencias bibliográficas


Castorina, J.; B. Aisemberg; C. Dibar Ure; G. Palau y D Colinvaux (1989) **Problemas de psicología genética**. Buenos Aires: Miño y Dávila Eds.

Collado, J. (1978) **Fundamentos de lingüística general**. Madrid: Gredos.

Coll, C. y C. Guilleron (1981) Jean Piaget y la Escuela de Ginebra: itinerario y tendencias actuales. En **Infancia y Aprendizaje. Monografías 2**. Madrid: Pablo del Río Editor.

Ferreiro, E. (1986) **Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso**. Buenos Aires: CEAL.

Ferreiro, E. (1989) La adquisición de la lengua escrita. Conferencia. **2º Congreso Latinoamericano de Lectoescritura**. Buenos Aires, Argentina.

Ferreiro, E. (1982) Los procesos constructivos de apropiación de la escritura. En Ferreiro, E. y M. Gómez Palacios. **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. Buenos Aires: Siglo XXI.

Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979) **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI.

Goodman, K. (1982) El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacios, o.c.

Lyons, J. (1984) **Introducción al lenguaje y a la lingüística**. Barcelona: Teide.

Matteoda, M. y A. Vázquez de Aprá (1990) Concepciones infantiles acerca del sistema ortográfico. En **Temas de Psicopedagogía 4**. Buenos Aires: EPPEC-Aprendizaje hoy.

Piaget, J. (1978) Esquemas de acción y aprendizaje del lenguaje. En M. Piatelli-Palmarini (comp.) **Teorías del lenguaje. Teorías del aprendizaje**. Barcelona: Crítica.

Piaget, J.; J. Ajuriaguerra; F. Bresson; P. Fraisse; B. Inhelder; P. Oleron (1985) **Introducción a la psicolingüística**. Buenos Aires: Nueva Visión.

Polo, J. (1974) **Ortografía y Ciencia del Lenguaje**. Madrid: Paraninfo.

Sinclair, H. (1982) El papel de las estructuras cognoscitivas en la adquisición del lenguaje. En E. Lennenberg y E. Lennenberg (comps.) **Fundamentos del desarrollo del lenguaje**. Madrid: Alianza Universidad.

Sinclair, H. (1984a) Les procedés d'apprentissage de l'enfant face aux systèmes représentatifs. En **Actes de les primeres jornades sobre noves perspectives sobre la representació escrita en el nen**. Barcelona: IME-ICE.

Sinclair, H. (1984b) Del procesamiento preoperatorio al pensamiento concreto y el desarrollo paralelo de la simbolización. En M. Schewebely J. Ralph (comps.) **Piaget en el aula**. Buenos Aires: Huemul.

Teberosky, A. y A. Kaufman (1990) Investigaciones sobre la adquisición de la lengua escrita. En **Lectura y Vida**, Año 11, **3**, pp. 23-30.

Vaca, J. (1983) Ortografía y significado. En **Lectura y Vida**, **1**, pp. 4-9.

# HACIA UNA NUEVA PEDAGOGIA EN LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE CON ENFASIS EN LA FORMACION DE DOCENTES

IRMA RAMIREZ RUEDAS
SARA SANCHEZ SANCHEZ

*Investigadoras en el campo de Lenguaje y Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de México*

## Introducción

El presente informe es parte del proyecto **Sustentos teórico-metodológicos para la transformación de la práctica docente en la enseñanza de la lengua** (septiembre 1987); a partir de 1990 está integrado al **Programa de estudios sobre el lenguaje** -basado en la agrupación de proyectos de investigación sobre este campo de estudio- en la Universidad Pedagógica Nacional.

El antecedente inmediato del proyecto se encuentra en **Fundamentos teórico-metodológicos para la construcción de la lengua como objeto de conocimiento**, cuyo informe fue publicado en 1988 por la propia Universidad.

El primer proyecto de investigación se inició con la identificación de problemas de lectura y redacción entre estudiantes de licenciatura. Para resolver esos problemas se instrumentaron estrategias basadas en la teoría lingüística, al mismo tiempo que se avanzaba en la investigación. Mediante diversas observaciones y la aplicación de algunos instrumentos, pudo constatarse cómo

estas soluciones no resolvían totalmente los problemas ni eran generalizables para todos los sujetos, en todos los niveles de educación. Como consecuencia de estos primeros resultados surgió la necesidad de realizar un estudio epistemológico de la lingüística.

Esta visión epistemológica permitió ubicar los problemas de la lectura y la redacción, ya no aislados como problemas específicos de un determinado nivel, sino como partes de un **objeto** mayor: la **lengua**, en relación permanente con los **sujetos**. Desde esta perspectiva ya no fue suficiente la sola visión lingüística, pues la presencia del **sujeto que habla, lee y escribe** hizo visibles las fronteras de la lingüística con ciencias como la psicología, sociología, filosofía y semiótica por lo menos, y la necesidad de identificar la **relación teoría-práctica** para explicar las implicaciones del lenguaje en procesos educativos.

Es así como el primer informe de investigación da cuenta de los problemas identificados en el ámbito educativo, de algunas alternativas puestas en práctica, de las primeras búsquedas teóricas, hasta llegar a un enfoque interdisciplinario y totalizador que permitió la construcción de conceptos básicos como **lenguaje y lengua**, para proponer, finalmente una visión psicolingüística de la relación **sujeto**-niño, **objeto**-lengua.

Este breve panorama da cuenta de los primeros tiempos de la investigación y de las construcciones teóricas que han servido como base para nuevos proyectos, como el que ahora nos ocupa.

## Perspectiva interdisciplinaria del lenguaje para la formación de docentes

El proyecto actual **Sustentos teórico-metodológicos para la transformación de la práctica docente en la enseñanza de la lengua**, parte de la construcción de un marco teórico basado en la epistemología genética y en la psicología del desarrollo para explicar el objeto de estudio **lenguaje** como una totalidad con implicaciones interdisciplinarias, en relación dialéctica con el **sujeto**, identificado ahora como un sujeto activo en proceso permanente de desarrollo.

Con base en las teorías piagetianas también se identifica la educación como **proceso permanente de formación intelectual, moral y física del ser humano, que las sociedades conciben y ponen en práctica para la transmisión del conocimiento**. En este concepto de educación, el lenguaje participa de manera fundamental.

En este marco quedan incorporados el **sujeto-alumno**-niño, adolescente, adulto--, el **sujeto-docente**, el **objeto-lenguaje-lengua** y los procesos de construcción del **conocimiento**.

De acuerdo con lo anterior, los principios[1] que orientan nuestra investigación son los siguientes:

1. El lenguaje es para el sujeto, desde los primeros años de vida, una actividad intelectual que le permite conocer el mundo que le rodea, expresarse y establecer la comunicación.

2. El lenguaje es una construcción individual, producto de la interacción dialéctica del sujeto con la realidad, y la vía natural de expresión y socialización es la lengua --en sus modalidades de lengua oral, lengua escrita y lectura--.

3. La lengua --un código entre otros que conoce y utiliza el sujeto-- es un sistema de signos orales y gráficos inscritos en el concepto más amplio de lenguaje.

4. La lengua --especialmente en sus modalidades de expresión escrita y de lectura-- es un objeto de conocimiento en contextos escolares.

5. El lenguaje --lengua-- propicia y estimula la construcción del conocimiento sobre diversos objetos de la realidad, a lo largo de la vida de los sujetos.

Estos principios que se apoyan en las teorías piagetianas orientan un estudio sistemático para explicar, en primer lugar, la relación lenguaje-lengua, vistos como manifestaciones de la función semiótica, además de las relaciones entre el **suje-**

**to**-usuario de una lengua (hablante, oyente, redactor, lector) y el **objeto**-lenguaje.

En este punto de la investigación, la revisión de documentos diversos, aunada al avance teórico nos permitió hacer un replanteamiento del problema; así observamos que, al mismo tiempo que la tecnología avanza y medios cada vez más sofisticados y comunes como: teléfono, telex, computadoras, hacen más ágil y eficiente la comunicación, parecen acentuarse problemas particulares en la educación, como bajo nivel de escolaridad --especialmente en los países subdesarrollados-- y un deterioro cada vez mayor del nivel de preparación con que egresan los estudiantes universitarios, paralelamente al fenómeno singular de que, a mayor población, menor número de lectores, entre otros problemas.

Ante este panorama, aquí demasiado abreviado, organismos internacionales como la ONU, OEA, UNESCO, IRA; organismos nacionales como secretarías de estado, departamentos de educación; organizaciones privadas, universidades, asociaciones de profesores y padres de familia, se ocupan desde hace varias décadas por identificar los problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, detectar su origen y proponer alternativas de solución.

Y parece haber acuerdo general respecto del valor del lenguaje en los procesos educativos, tanto para la comunicación como para la construcción del conocimiento, y sobre todo, hay acuerdo acerca de las implicaciones que tiene en estos procesos la **lectura** y la **expresión escrita**.2 Como resultado de estas inquietudes se han generado estudios, investigaciones, programas, propuestas, etc., que se concretan en métodos, desde los más elementales hasta la utilización de computadoras; campañas de alfabetización más frecuentes, de castellanización, editoriales, de estímulo a la lectura...

Por otra parte, un breve análisis de los planes y programas de los diversos niveles educativos nos permite inferir que la enseñanza formal de la lengua materna se ha planteado con una visión lineal:

| **SUJETO-niño** | **Educación Primaria** | **Educación Sec.** | **Preparatoria** | **Licenciatura** |
|---|---|---|---|---|
| (a partir de los dos años) **habla, se comunica, comprende.** | Enza. formal de la lengua con apoyo en la teoría gramatical. | Enza. formal de la lengua y literatura, con apoyo en la teoría gramatical y en la teoría literaria. | Talleres de lectura y redacción. Actividades remediales. | Redacción e Investigación Documental (relaciones entre lectura, redacción e investigación). |

En esta visión puede apreciarse lo siguiente:

-La lengua se enseña como asignatura o materia --normalmente sin relación con otras asignaturas--3.

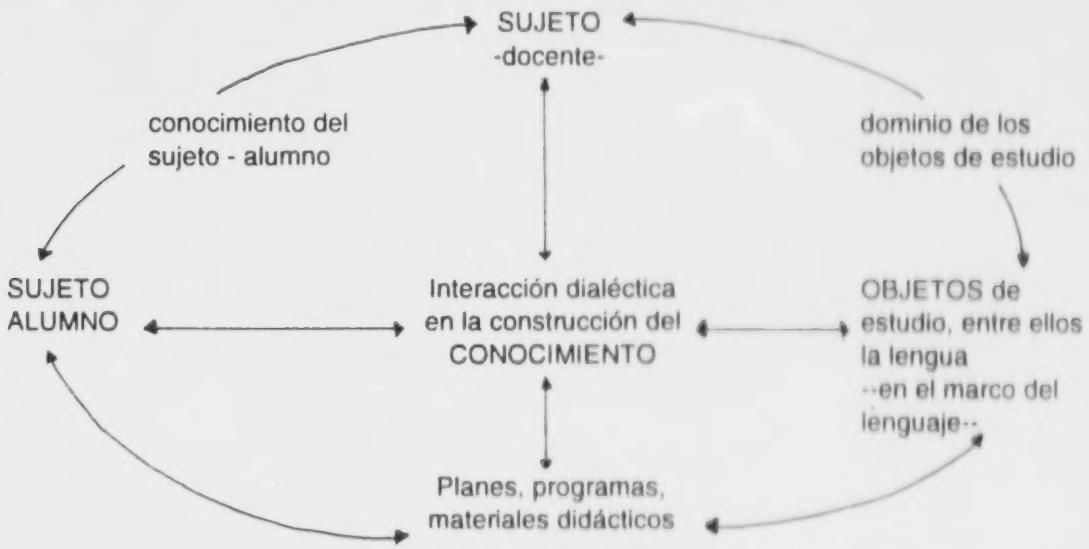
-Después de seis años de educación primaria y tres de educación secundaria durante los cuales se ha enseñado formalmente la lengua, se esperaría que el sujeto, en el nivel preparatorio hiciera uso eficiente de ella.

-En la realidad, se aprecia una pérdida gradual de la capacidad oratoria, dificultades para expresarse por escrito y para comprender lo que lee. Es decir, nos enfrentamos al problema de que los sujetos **no saben leer ni escribir** en el momento en que se requiere elaborar un informe recepcional o una tesis.

Ya en este pequeño esquema se observa cómo se parte de un **sujeto**-niño que se expresa generalmente con bastante **naturalidad** en los primeros años de vida y que se aleja paulatinamente de la **"lengua artificial"** que le ofrece la educación sistemática (casi como si se tratara de una lengua extranjera), la cual se va convirtiendo rápidamente en **objeto** de estudio --gramática, ortografía, caligrafía, historia de la literatura, etc.-- pero en general sin relación con el **sujeto** que la estudia y sobre todo que hace uso de ella dentro y fuera de la escuela.

En esta revisión del problema, intencionalmente hemos dejado pendiente al **docente, sujeto** fundamental en el proceso de formación del niño, el adolescente y el adulto.

Una perspectiva totalizadora en la que tratamos de explicar las interacciones entre los diversos elementos implicados en el proceso de enseñanza, es la siguiente:




En esta visión el sujeto principal es el alumno; los otros elementos de la totalidad actúan y se estructuran en torno a él e implican siempre el concepto de hombre que se desea lograr de cada sujeto en proceso de educación.

A diferencia de la visión lineal anterior, el **sujeto**-alumno se concibe como un sujeto activo en permanente interacción con los otros elementos del proceso.

En el presente informe queremos centrar nuestra atención en el **sujeto-docente**, cuya formación nos parece fundamental para que la educación logre sus objetivos.

Si bien parece elemental decir que el **docente** "debe tener" una concepción clara del sujeto --niño, adolescente o adulto--, un conocimiento más o menos profundo de los diversos objetos de estudio con los cuales se va a enfrentar el alumno, y un conocimiento y dominio "adecuado" del lenguaje, conviene precisar qué se entiende en cada caso.

**Conocer al alumno** significa considerarlo **sujeto activo** en el proceso de conocer, y reconocer que la **actividad** que el sujeto realiza sobre los distintos objetos de conocimiento le permiten formar, de acuerdo con su nivel de desarrollo, estructuras cada vez más complejas para construir el conocimiento.

Comprender el proceso de desarrollo que sigue un sujeto es fundamental para el docente, pues le permite encontrar la relación entre el alumno y el tipo y grado de profundidad con que va a presentarle un objeto.

**El conocimiento de los objetos de estudio** significa saber cómo han sido construidos los diversos objetos de conocimiento y cómo son conocidos por el sujeto. Representa, en fin, la posibilidad de conducir una verdadera interacción dialéctica entre el **sujeto**-alumno y los **objetos** en proceso de ser conocidos.

Ahora bien, no se trata de conocer sólo las estructuras básicas para un grado o nivel, sino estructuras más generales, es decir, los objetos de estudio como totalidades, de tal suerte que conocer las asignaturas o materias implique el manejo de la teoría que subyace en cada caso y de sus posibilidades de aplicación práctica. Esto requiere una visión epistemológica de los objetos de estudio, especialmente de la lingüística, por la trascendencia del lenguaje en la formación de los sujetos.

Una visión epistemológica permite entender los alcances y limitaciones de diversas teorías (diacrónica y sincrónicamente) que explican cada objeto de conocimiento.

Por otra parte, nos referimos al conocimiento sobre los objetos, no sólo como el grado de sistematización que ha alcanzado el conocimiento de un objeto, sino que el docente esté pendiente del avance del conocimiento en una disciplina y piense en él en función de los niveles de desarrollo de los sujetos y todavía más, que ponga en práctica las estrategias didácticas que permitan la aproximación del sujeto a los objetos: alumno-asignaturas.

Todo lo anterior permite plantear la necesidad de un conocimiento **totalizador e interdisciplinario del lenguaje** en procesos educativos, a partir de una conceptualización de lenguaje y lengua.

Lenguaje es el **"conjunto de actividades intelectivas –en permanente creación, al mismo tiempo individual y social– que el sujeto realiza para hacer abstracción de la realidad, estructurarla internamente e interactuar con ella"**[4]; la lengua es "entre los diversos códigos que cada grupo social crea, con diversos propósitos, el mas útil por su calidad como **sistema de signos orales y gráficos que funciona como medio de expresión y comunicación"**[5]. De acuerdo con lo anterior, la lengua es una creación social que se apoya en el lenguaje.

Como puede verse, el concepto de lengua sólo implica una explicación lingüística, la que por cierto ha dominado la construcción de la ciencia por largo tiempo, especialmente desde la perspectiva gramatical o **teoría del sistema de una lengua**. El concepto de lenguaje, en cambio, nos aproxima a las fronteras con otras disciplinas: lógica, psicología, sociología, semiótica... y abarca a las lenguas --no sólo la materna--, a otros códigos y a otras disciplinas, al tomar en cuenta al sujeto que habla, escribe, lee, siempre en interacción dialéctica con su realidad individual y social.

Para llegar a conceptualizar así el lenguaje, proponemos formar a los docentes con una visión interdisciplinaria. Para que esta visión se dé, es necesario reconocer los avances teóricos de:

La **psicolingüística** para entender la relación del sujeto con el objeto lenguaje.

La **sociolingüística** para comprender el origen social del lenguaje a su vez que el papel que le corresponde en procesos de comunicación y en la construcción del conocimiento.

La **lingüística** propiamente dicha, que además de estar implicada ya en otras disciplinas, permite sistematizar y organizar la serie de conocimientos que se han construído hasta ahora sobre el lenguaje. Para efectos didácticos importa conocer los enfoques teóricos presentes en la enseñanza de la lengua, ahora en el marco de una concepción más amplia de lenguaje.

Este corte aparentemente arbitrario obedece a necesidades de formación de los docentes; porque no podemos esperar que un docente sea lingüista, pero sí que conozca la teoría gramatical indispensable que le permite el conocimiento y uso de la lengua para sí, y con propósitos didácticos.

Al hacer un análisis epistemológico de la lingüística hemos identificado diversas pespectivas teóricas: **tradicional**, **estructural** y **generativa**, las cuales han dominado el estudio y la enseñanza de la lengua, en diversos momentos de su historia, sin que se hayan estudiado los alcances y limitaciones de cada una en procesos educativos.

Porque en el proceso pedagógico de enseñanza de la lengua, existe siempre en una posición teórica que, a su vez, implica una relación epistemológica Sujeto-Objeto, de la cual el docente no siempre es conciente. Es decir, frecuentemente ignora que tras una posición teórica hay una forma de concebir el conocimiento, una forma de concebir el sujeto y una forma de concebir la relación del sujeto con los objetos, es decir, cómo se construye el conocimiento.

Al no haber un análisis de estos principios necesarios en la formación de docentes, la propuesta es que se les haga conocer cómo se ha enseñado la lengua y que ellos, con actitud investigativa analicen y estudien el **objeto**-lenguaje y elaboren, por sí mismos, las estrategias didácticas que les permitan guiar mejor el proceso educativo; es decir, que creen, en cada acto pedagógico, la concepción de la tríada de **conocimiento-sujeto-objeto**.

En todo el proceso ha sido una preocupación permanente, al mismo tiempo que avanzar en la construcción teórica, establecer relaciones con los problemas identificados en la práctica para encontrar alternativas de solución. Paralelamente a la realización de este proyecto, surgió la posibilidad de proponer una línea de investigación en la **Maestría en Educación**, 1987-1989, para docentes en servicio [6]. Esta línea, llamada **Lenguaje y educación**, se estructura con tres ejes, de Formación Básica, de Investigación y de Formación Específica. Este último está constituido por los siguientes seminarios:

**Epistemología de la lingüística** para reconstruir en el tiempo, con actitud crítica, los orígenes y el desarrollo de la lingüística, como una disciplina que ha abordado el estudio de la lengua desde diversas perspectivas teóricas.

**Paradigmas teóricos de la lingüística y sus repercusiones pedagógicas** para analizar con mayor profundidad el desarrollo de la lingüística en el siglo XX y la forma como diversos paradigmas han sido interpretados e incluídos en planes y programas de estudio, en relación con la enseñanza del lenguaje, en distintos niveles y modalidades de educación. Esto permite analizar la congruencia entre las teorías y las metodologías en libros de texto y otros materiales didácticos, y ver cómo se refleja todo lo anterior en la práctica docente.

**Psicología y lenguaje** para revisar los principales enfoques teóricos con que la psicología ha abordado el estudio del lenguaje y encontrar explicaciones acerca de su origen, la relación del lenguaje con el pensamiento y con otros procesos psicológicos. Identificar en los distintos enfoques sus alcances y limitaciones para la solución de problemas educativos; en síntesis, llegar a una explicación sobre el papel del lenguaje en las relaciones del sujeto con su mundo social, afectivo y, sobre todo, con sus procesos cognitivos.

**Pedagogía y psicolingüística** para construir un campo interdisciplinario que permita precisar mejor el objeto de estudio de la línea: Lenguaje y Educación, identificar problemas derivados de la práctica de los alumnos, todos ellos docentes en servicio, y construir alternativas de solución desde nuevas perspectivas teóricas.

**Ideología y lenguaje** para incorporar la visión filosófica, identificar la ideología que subyace en todo acto lingüístico y las connotaciones del lenguaje en los discursos pedagógicos.

**Análisis del discurso** para revisar las teorizaciones actuales, especialmente las que aportan la semántica y la semiótica, y precisar el papel del lenguaje como medio para significar la realidad.

El desarrollo paralelo de **Seminarios de investigación** permitió incorporar las reflexiones teóricas de los seminarios del Eje de Formación Específica en el avance de proyectos individuales de investigación sobre problemas pedagógicos concretos tomados de la realidad. Algunos de esos proyectos se encuentran en proceso: El lenguaje y la política. La lectura, modalidad del lenguaje como medio para la adquisición de conocimientos; otros.

Al egresar los alumnos de la primera generación se lograron los siguientes objetivos:

-Identificar y explicar problemas específicos surgidos del ámbito educativo en relación con el lenguaje;

-Formar y actualizar docentes que profundicen en el análisis y explicación de esos problemas y propongan soluciones;

-Avanzar en la investigación interdisciplinaria en torno al lenguaje, especialmente en relación con procesos educativos.

Es necesario decir que esta experiencia en formación de docentes-investigadores fue posible, primero, porque nuestra propia investigación tenía un nivel avanzado de desarrollo y consistencia teórica, conocimiento de los problemas que el lenguaje plantea en la realidad y conocimiento, sobre todo, del nivel de formación de docentes en servicio y de sus limitaciones tanto en aspectos teóricos como en investigación.

## Lectura y redacción de procesos de investigación

Otra estrategia en el proceso de investigación ha sido establecer la **relación teoría-práctica**. De acuerdo con esto y sobre todo con experiencias derivadas de la Maestría, formulamos un programa: **Lectura y redacción en procesos de investigación** 7, que hemos puesto en práctica con diversos grupos de profesionales, adultos todos ellos.

El programa refleja la visión interdisciplinaria del lenguaje, la interacción con los sujetos, y las estrategias teórico-metodológicas que pudieran conducir a una transformación real y efectiva de los procesos intelectivos implicados en actos orales, de lectura y de redacción; estas actividades lingüísticas, por otra parte, no consideradas en sí mismas, sino aplicadas en actividades interesantes para el tipo y nivel de desarrollo cognitivo de los sujetos; en este caso, se eligió como actividad la investigación, por considerar la trascendencia que puede tener su aplicación en el estudio de otros objetos de conocimiento:

De acuerdo con lo anterior, el programa tiene como objetivo: "Desarrollar estrategias individuales de lectura y redacción, con base en el conocimiento psicolingüístico del lenguaje, para aplicarlas en procesos de investigación". El contenido está dividido en cuatro apartados:

I. Aspectos teóricos fundamentales.
II. La lectura de textos -una propuesta metodológica-.
III. Redacción de textos.
IV. Síntesis del proceso de lectura y redacción.

Estos aspectos desglosan, con mayor o menor profundidad según las necesidades de los alumnos, necesidades que se precisan mediante un instrumento de evaluación inicial.

Para ser coherentes con la perspectiva teórica, la estrategia metodológica es el curso-taller; con base en la práctica permanente de la lectura, la redacción y la expresión oral, se trabajan los cuatro apartados del programa, en forma simultánea, según las necesidades del grupo y los problemas que van surgiendo en forma individual o grupal. Se logra así una estrecha vinculación entre teoría y práctica; la teoría, manejada por el conductor del curso, apoya permanentemente las prácticas individuales y colectivas y permite la solución de problemas particulares, la aclaración de dudas, la incorporación de materiales no previstos, la elección de momentos de evaluación, etc. La práctica permite a los alumnos la comprensión del objeto de estudio, la identificación de problemas propios y la búsqueda de soluciones, pero sobre todo les queda claro su propio papel como sujetos activos en la estructuración y manejo del lenguaje, tanto para manifestar el pensamiento como para construir conocimientos sobre diversos objetos de la realidad.

En el momento en que los alumnos se percatan de las relaciones entre el objeto-lenguaje y ellos mismos como sujetos, aprecian la riqueza que les ofrece para estructurar el pensamiento y adquirir nuevos conocimientos; en síntesis, arriban a una "toma de conciencia" que les posibilita, vía el lenguaje, la transformación de su vida profesional.

Para sistematizar las observaciones sobre estas experiencias (el programa se ha puesto en práctica siete veces hasta la fecha), hemos aplicado instrumentos de evaluación inicial, durante el proceso y al final.

Los resultados revelan transformaciones notables respecto de experiencias de lengua oral, de lectura y de redacción 8. Otro instrumento, de autoevaluación, eminentemente cualitativo, aumenta nuestra confianza en las ventajas del programa. Respuestas como las que se citan a continuación permiten hacer el siguiente análisis:

"Pongo más atención en lo que estoy leyendo y trato de no perder la objetividad como lector".

"Ahora organizo las ideas y leo con más cuidado".

"La lectura, antes no me costaba trabajo pero lo hacía mal, ahora me tardo pero lo hago mejor".

Aquí los alumnos asumen su papel activo en procesos de lectura y reconocen la interacción sujeto-objeto.

"Para redactar: primero pienso lo que quiero decir, cómo lo voy a decir y a quién se lo voy a decir".

"Para redactar expreso lo que pienso tratando de ser clara, precisa, coherente".

"Para redactar escribo la idea que tengo y la modifico las veces que sean necesarias hasta que me parece que es lo que quiero decir".

Aquí hay reconocimiento de las dificultades de la redacción y de la parte activa que corresponde al sujeto, se aprecia cómo construyen estrategias propias para redactar y se evidencian algunas implicaciones psicosociales del lenguaje.

"Antes pensaba que sabía escribir; ahora el saber escribir es un reto que debo vencer".

"Solamente haciendo ejercicios comprendo la importancia del lenguaje".

"Para redactar necesito practicar para superar mis errores".

Estas respuestas evidencian el valor de la práctica en procesos de reflexión, unidos a procesos lógicos, para redactar.

"Ahora pienso antes de escribir o hablar, y lo que es más importante, detecto cuando tengo errores".

"El curso me estimuló o despertó el interés de aprender y corregir algunos errores, teniendo conciencia de lo importante que es saber leer, escribir".

"El curso me ha enseñado a pensar antes de escribir o hablar".

"Me siento más capaz de escribir y de hablar ante las personas".

"Me motiva a buscar nuevos conocimientos".

"Hay un cambio favorable: de no saber leer, escribir y ni siquiera tener interés por la lectura, ahora me siento comprometida por mi persona a seguir leyendo y reflexionando y a ejercitar la redacción".

"Ventajas del curso: saber qué digo cuando hablo; darme cuenta de la importancia que tiene el lenguaje; pero sobre todo el despertar de mi interés por no ser como los demás y motivar la superación personal".

Estas respuestas revelan, finalmente, el desarrollo de la conciencia lingüística, y sobre todo, cómo un mayor conocimiento del lenguaje ofrece motivaciones para la superación personal y profesional.

El perfeccionamiento gradual y sistemático de este programa y los resultados obtenidos en cada experiencia, nos ofrecen elementos para considerar esta propuesta como una estrategia de solución para problemas de lectura y redacción que enfrentan adultos profesionales.

Por otra parte, para nuestro proyecto, los resultados ofrecen la convicción de que:

1. El conductor de un curso-taller de esta naturaleza debe dominar los conocimientos teóricos implicados en todo el proceso para crear, en cada acto de lectura y redacción, la metodología específica que requieren los sujetos, y revisar permanentemente las técnicas particulares que cada sujeto pone en práctica para superar las deficiencias o resolver dudas.

2. En las actividades de lectura y redacción subyacen procesos diferenciados, pero siempre complementarios como partes de un mismo objeto: la lengua.

3. Estas actividades ofrecen a su vez características diferenciadas en cada alumno, que un conductor atento puede aprovechar para promover el trabajo individual, grupal o el intercambio.

4. El trabajo en taller permite que los sujetos proporcionen las situaciones lingüísticas que requieren solución.

5. Los resultados de los cursos demuestran que los docentes requieren de esa formación integral que incluye: el conocimiento del sujeto-alumno, el dominio de los contenidos de aprendizaje, en este caso, el lenguaje como un objeto interdisciplinario y totalizador, y el conocimiento pedagógico necesario para poner en juego todos los elementos del proceso educativo; es decir, que asuma una posición epistemológica respecto de la construcción del conocimiento.

## Elaboración de materiales para promover la lectura y la redacción en educación primaria

Paralelamente a la experiencia de los cursos, hemos considerado la necesidad de elaborar materiales para apoyar el proceso de adquisición y desarrollo de la lecto-escritura durante los primeros grados de educación primaria.[9]

Estos textos tienen como objetivo "desarrollar en los niños posibilidades de lectura y redacción entendidos como procesos en los que pueden aplicar el pensamiento reflexivo y desarrollar una conciencia crítica". En relación con lo anterior, los contenidos y ejercicios se han seleccionado de acuerdo con el nivel de desarrollo cognitivo de los niños, y las metodologías propuestas ofrecen posibilidades para aplicarlas en otros textos y ejercicios ideados por el maestro o propuestos por los propios niños.

Los principios teórico-metodológicos que sustentan el proyecto para todo el nivel de educación primaria (se está probando ya el libro de primer grado y se encuentran en proceso de elaboración los de segundo y tercero) son:

-Ofrecer **textos completos**, con sentido, sobre temas de interés para los niños --cada texto es probado antes de incluirlo en los libros--.

-Incorporar los conceptos lingüísticos de manera implícita en los primeros grados.

-Establecer la estrecha relación entre la lectura y redacción, a partir de un concepto globalizador del lenguaje.

-Hacer énfasis en el valor sistemático y semiótico de la lectura y la redacción, y relativizar la importancia de los aspectos formales.

-Proponer ejercicios que estimulen la reflexión y los procesos lógicos sobre los contenidos, para que los niños establezcan relaciones de parte a todo, espacio-temporales, relaciones de causa-efecto, de seriación y clasificación que se manifiestan en la lengua, de acuerdo con el nivel cognitivo de los sujetos.

-Elegir cuidadosamente el lenguaje de los textos.

-Cuidar que los textos seleccionados ofrezcan un léxico y estructuras lingüísticas comprensibles para los niños, pero que además enriquezcan su caudal lingüístico.

-Estimular la iniciativa del docente para que promueva el desarrollo individual de los procesos de lectura y redacción, al mismo tiempo que los procesos de socialización que rebasan los límites del aula.

-Contribuir a que el docente aplique un nuevo enfoque didáctico para formar mejores lectores y redactores, desde el primer año de la escuela primaria.

## Reflexiones finales

En general, hemos procurado mantener la congruencia del proceso de investigación y una actitud vigilante ante posibles desviaciones teóricas o metodológicas.

En el proceso hemos afirmado nuestra formación en investigación, precisamente sobre problemas de lenguaje, a la que se ha unido la posibilidad de formar docentes-investigadores interesados en este campo de estudio; hemos identificado y vivido el papel del docente en la conducción de cursos y hemos confirmado las necesidades de formación de los docentes de educación básica, formación que debe incorporar la investigación profesional. Este último aspecto, nos parece fundamental para que cada docente sepa **qué enseña, a quién enseña, cómo enseña y para qué enseña**.

En el momento presente dos preocupaciones centrales ocupan nuestro trabajo de investigación: La primera se refiere a la interlocución con docentes e investigadores, necesaria para confrontar

nuestras posiciones teóricas, discutirlas, encontrar con ellos puntos de convergencia y de divergencia que nos posibiliten para revisar, críticamente los resultados obtenidos hasta ahora.

La segunda está relacionada con las aportaciones que nuestra investigación puede hacer en aspectos muy concretos de la realidad educativa. De aquí se desprenden por ahora las siguientes posibilidades:

1. Explicitar, en un texto u otro tipo de publicación, los **sustentos teórico-metodológicos para la transformación de la práctica docente en la enseñanza de la lengua**, que sirvan como apoyo tanto en la formación de estudiantes normalistas como en la actualización de profesores en servicio.

2. Ampliar la cobertura del Curso de lectura y redacción en Procesos de investigación, si es posible con la incorporación de docentes en servicio, para probar la relación entre las teorías que sustentan el curso y los resultados en la práctica, y hacer un seguimiento, en el caso de alumnos-docentes, sobre las transformaciones esperadas en la enseñanza de la lengua.

3. Terminar y probar la serie de textos de apoyo para la lecto-escritura en educación primaria, como una vía para colaborar con el docente en servicio para que la enseñanza del lenguaje vaya aproximándose a la visión interdisciplinaria que hemos planteado, en la que el niño perciba la relación entre la lengua de todos los días con aquella que le "enseña" la escuela, que el sujeto-niño conozca la lengua como esa totalidad oral y gráfica que implica la lectura, y sobre todo que la reconozca como recurso de comunicación y medio para la construcción de otros conocimientos, es decir, como **lenguaje**, y sobre todo que sea conciente de la responsabilidad que le corresponde como usuario de la lengua.

4. Una posiblidad siempre presente es: con base en las estrategias anteriores mediante la participación en foros y congresos, sensibilizar a quienes puedan tener alguna influencia o responsabilidad en la formación de docentes de educación básica, para que revisen planes y programas a la luz de una visión totalizadora y dialéctica de los procesos educativos, y que se reflexione profundamente sobre el valor del **lenguaje**.

Todo lo anterior puede derivar en una transformación de la enseñanza de la lengua, y puede contribuir también a evitar problemas educativos actuales, con la perspectiva de educar al hombre para que sea el **sujeto crítico y creativo** que ha sido el ideal de todas las sociedades, en todos los tiempos.

## Conclusiones

1. La concepción epistemológica de **lenguaje** exige una visión interdisciplinaria para explicar la relación sujeto-objeto-conocimiento.

2. El lenguaje es para los sujetos, instrumento de comunicación y medio para la construcción de conocimientos.

3. La lectura y la redacción presentan problemas diferenciados en cada sujeto, pero siempre como parte de un objeto total: la **lengua**.

4. La aplicación de un enfoque totalizador y dialéctico en procesos de enseñanza de lenguaje-lengua, permite comprender la interacción sujeto-alumno, objeto-lenguaje:

5. El sujeto-docente adquiere un papel relevante en una perspectiva epistemológica de los procesos educativos.

6. La coherencia de los planes y programas para la formación de docentes --en relación con el lenguaje-- con los planes y programas para los diversos niveles educativos, puede contribuir a abatir los problemas actuales relacionados con el lenguaje.

7. La formación de docentes, orientada por procesos de investigación, permite identificar problemas educativos reales y proponer alternativas de solución.

8. La formación integral de docentes --tanto en proceso de formación como de actualización-- es una vía para transformar la práctica docente y **resolver problemas de lenguaje en el ámbito escolar**.

### Notas

1. "Aportaciones de Jean Piaget al estudio del lenguaje en procesos educativos". Ponencia presentada en Pedagogía 90 "Encuentro de educadores por un mundo mejor" en La Habana, Cuba, febrero de 1990.

2. Informe de la reunión organizada por la OREALC-UNESCO como parte de los trabajos de la Red PICPEMCE. Ciudad de México, octubre 1989.

3. A excepción del Libro Integrado para 1º y 2º año de educación primaria.

4. "Fundamentos teórico-metodológicos para la construcción del conocimiento" (Informe de Investigación). Documentos de Investigación Educativa Nº 3. México, UPN, 1988, p. 150.

5. Ibidem.

6. Universidad Pedagógica Nacional. **Proyecto de Maestría en Educación**. México, 1987.

7. Programa, antología, instrumentos de evaluación, en archivo.

8. Organizados y sistematizados mediante el análisis yla interpretación de los diversos instrumentos aplicados, en archivo.

9. Proyecto de Año Sabático, Sara Sánchez S., 1991-1992.

### Bibliografía


Apostel, Leo (1984) "Epistemología de la Lingüística". En Jean Piaget (Dir.) **Tratado de lógica y conocimiento científico. Vol. VI. Epistemología de las ciencias del hombre**. Buenos Aires: Paidós.

Benveniste, Emile (1984) **Problemas de lingüística general**. México: Siglo XXI.

Bronckart, J.P. (1985) **Teorías del lenguaje**. Barcelona: Herder, 2da. ed.

Coombs, Philip H. (1982) **Futuros problemas mundiales en la educación**. México: SEP-ANUIES.

Chomsky, Noam (1979) **Reflexiones sobre el lenguaje**. Barcelona: Ariel.

Ferrater Mora, José (1980) **Indagaciones sobre el lenguaje**. Madrid: Alianza, 2da. ed.

Hudson, R.A. (1981) **La sociolingüística**. Barcelona: Anagrama.

Leroy, Maurice (1969) **Las grandes corrientes de la lingüística**. México: Fondo de Cultura Económica.

Lyons, John (1984) **Introducción al lenguaje y a la lingüística**. Barcelona: Teide.

Martinet, André (1972) **Elementos de lingüística general**. Madrid: Gredos, 2da. ed.

Piaget, Jean (1973) **Estudios de psicología genética**. Buenos Aires: EMECE.

Piaget, Jean (1976) **Psicología y pedagogía**. Barcelona: Ariel (Ariel Quincenal Nº 26).

Piaget, Jean (1978) **Introducción a la epistemología genética**. Tomos I y III. Buenos Aires: Paidós, 2da. ed.

Piaget; Jean (1981) **Psicología y epistemología**. Barcelona: Ariel (Ariel Quincenal).

Piaget, Jean (1970) **Naturaleza y métodos de la epistemología**. Buenos Aires: Proteo (Biblioteca Universitaria Proteo. Lógica y Conocimiento Científico Nº 1)

Piaget, Jean (1983) **Estudios sociológicos**. Barcelona: Ariel.

Piaget, Jean et al. (1969) **Introducción a la psicolingüística**. Buenos Aires: Proteo (Biblioteca Persona y Sociedad Nº 9).

Piaget, Jean y García, Rolando (1989) **Hacia una lógica de significaciones**. México: Gedica.

Piaget, Jean y Inhelder, Barbel (1984) **Psicología del niño**. Madrid: Morata, 12a. ed.

Robins, R.H. (1974) **Breve historia de la lingüística**. Madrid: Paraninfo.

Saussure, Ferdinand de (1955) **Curso de lingüística general**. Buenos Aires: Losada.

Schaff, Adam (1966) **Lenguaje y conocimiento**. México: Fondo de Cultura Económica (Breviarios).

Sinclair de Zwart, Herminia (1978) **Adquisición del lenguaje y desarrollo de la mente**. Barcelona: Oikos-tau.

Sinclair de Swart, Herminia (1983) "Psicolingüística evolutiva". En Juan Delval (comp.) **Lecturas de psicología del niño. Tomo 2. El desarrollo cognitivo y afectivo del niño y del adolescente**. Madrid: Alianza, 3ra. ed. (Universidad, textos)

Tuson, Jesús (1982) **Aproximación a la historia de la lingüística**. Barcelona: Teide.

Vygotsky, Lev. S. (s/f) **Pensamiento y lenguaje**. México: Alfa y Omega.

## ASOCIACION INTERNACIONAL DE LECTURA

**Organismo Consultor de Unesco**

**Presidenta**

Marie M. Clay
Institute of Education
University of London
London, England

**Presidenta electa**

Doris D. Roettger
Heartland Area Education Agency
Johnston, Iowa

**Vicepresidenta**

Susan Mandel Glazer
Rider College
Lawrenceville, New Jersey

**Director Ejecutivo**

Alan E. Farstrup

**Consejo Directivo**

**Joan F. Curry**, San Diego State University
San Diego, California

**John J. Pikulski**, University of Delaware
Newark, Delaware

**Kathryn Ann Ransom**, Springfield Public Schools, Springfield, Illinois

**Daniel R. Hittleman**, Queens College, CUNY
Flushing, New York

**Donna M. Ogle**, National College of Education
Evanston, Illinois

**Pehr-Olof Rönnholm**, Cynaeus School
Turku, Finland

**Mabel T. Edmonds**, St Louis Public Schools
St. Louis, Missouri

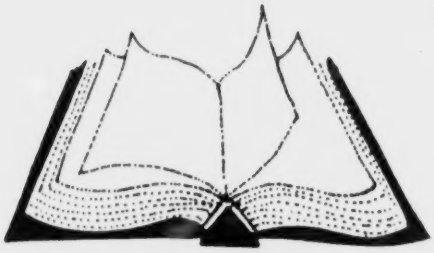
**Linda B. Gambrell**, University of Maryland
College Park, Maryland

**Jerry L. Johns**, Northern Illinois University
DeKalb, Illinois

# PROCESOS DE LECTO-ESCRITURA EN SEGUNDA LENGUA: RESULTADOS PRELIMINARES DE UN ESTUDIO EN LAS ESCUELAS BILINGUES DEL VALLE DEL MEZQUITAL (MEXICO)1


NORBERT FRANCIS

*Investigador asociado, Proyecto de Investigación: Educación indígena bilingüe/bicultural; Análisis y desarrollo de instrumentos de evaluación en la adquisición de L1 y L2. Universidad Autónoma Metropolitana.*

La alfabetización presenta desafíos especiales a la mayoría de los alumnos hablantes de una de las 56 lenguas indígenas. Independientemente del modelo de educación bilingüe que se adopte, el niño, cuya lengua materna no es el español, se enfrenta desde muy temprano con la necesidad de trabajar con textos en su **segunda lengua (L2)**. Incluso cuando la enseñanza de la lecto-escritura se inicia en su **primera lengua (L1)**, la transición al uso predominante o exclusivo del español se efectúa en los primeros años de la primaria.

Este informe presenta los resultados preliminares de una investigación sobre la adquisición de la lecto-escritura en dos comunidades de habla hñan'hñú del Valle del Mezquital, en el Estado de Hidalgo. Contiene las primeras impresiones y reflexiones sobre nuestras observaciones, anteriores a un análisis más acotado y cuantitativo.

## Problemática de la adquisición de la lecto-escritura en L2

Varios interrogantes e hipótesis han surgido de la práctica alfabetizadora en la educación bilingüe en los últimos años debido al creciente reconocimiento por parte de educadores y lingüistas del carácter plurilingüe y pluricultural de casi todos los países del continente. Un factor que siempre debemos tomar en cuenta al retomar y estudiar las experiencias de la alfabetización bilingüe de otros países es que las situaciones sociolingüísticas son sumamente diversas. Pero, al reinterpretar la evidencia de una variedad de contextos, buscamos los hilos teóricos que pueden sugerir pistas y nuevas perspectivas; que pueden empezar a revelar las relaciones esenciales, e incluso los procesos universales de la lecto-escritura. Leer y escribir son usos particulares del lenguaje basados en facultades compartidas por todos los seres humanos normales (y excluyendo todas las demás especies). Representan una capacidad básica, independiente de la cultura, circunstancias históricas, sociales, etc. La interacción dinámica y multidireccional con estos factores determina toda una gama de variación en el desarrollo y la competencia del lenguaje en todas sus expresiones y funciones. Precisamente, la investigación sobre la adquisición de la lecto-escritura y su uso natural por lectores competentes, ha identificado ciertos procesos que se manifiestan a través de las condiciones de lengua, cultura y tipo de escritura.

La presente discusión se inscribe dentro de un proyecto de investigación más amplio sobre la relación entre el bilingüismo y la adquisición de la lecto-escritura en la educación indígena.

En las comunidades de habla hñan'hñú se ha registrado un alto grado de bilingüismo donde la lengua indígena ha podido conservar ciertos espacios, sobre todo los espacios asociados con la vida familiar y las actividades tradicionales. El uso social del hñan'hñú no se restringe a los ancianos, sino que representa un medio de comunicación generalizado en todas las edades. Sin embargo, distintos estudios sociolingüísticos han señalado no sólo una marcada asimetría de funciones entre el español y la lengua indígena, sino también la evidencia del gradual, pero inexorable, desplazamiento del hñan'hñú. Esta es una situación de **diglosia conflictiva** (Muñoz y Hamel, 1981), ya que por el "prestigio" y la amplia utilidad del español, la lengua dominante "invade" ámbitos antes reservados para el hñan'hñú. Se impone sobre la lengua autóctona en contextos donde ésta fácilmente podría satisfacer todos los requisitos de la expresividad y la comunicación explícita. En algunas comunidades ya se ha notado una clara pérdida del uso y la competencia en hñan'hñú entre la población infantil. Esta relación asimétrica se refleja en las escuelas donde, independientemente del grado de competencia en español de parte de los alumnos, la lecto-escritura se introduce en la L2 (de la Garza et al., 1982).

A continuación se hará una revisión breve de la práctica y la teoría de la alfabetización en diferentes tipos de programas bilingües; algunas observaciones acerca de una primera aplicación de las evaluaciones en el campo; y una discusión sobre direcciones y oportunidades para futuras investigaciones.

## Un marco teórico: transferencias y "cortocircuitos"

La investigación lingüística, particularmente sobre análisis del discurso y comprensión del texto, ha tenido un gran impacto sobre las concepciones de la lecto-escritura. Dos aspectos se perfilan como pertinentes al tema:

1) La tradicional distinción entre la lengua oral y la escritura se relativizó, dando lugar a un enfoque que señaló continuidades importantes entre las dos modalidades. Una perspectiva más unificada permitió descubrir ciertas características que habla y lenguaje escrito comparten. Se cuestionó la dicotomía tajante entre procesos "pasivos" y "activos" y se tomó nota de las interacciones y la interdependencia entre todos los procesos del uso del lenguaje (Byrnes, 1987). P.e., ahora se reconoce que la lectura no es un proceso estrictamente visual que depende de la redecodificación de los sonidos del habla. Y lo que es tal vez más importante, parece que existe una estrecha relación entre ciertos usos del lenguaje en el discurso oral, que se caracterizan por un enfoque que trasciende el contexto inmediato, y la adquisición de la lecto-escritura.

2) La lectura no se puede concebir como un proceso unidireccional, sino como una interacción donde el lector crea y reestructura activamente el texto a partir de todo un almacén de conocimientos previos, expectativas, y competencias que hacen posible el funcionamiento de estrategias de comprensión. Dichas estrategias no registran pasivamente el texto, sino que lo transforman en información asimilable.

Con esta línea de especulación teórica se relacionan los resultados de la investigación sobre el bilingüismo que han sugerido nuevas pespectivas para la educación multicultural y multilingüe:

1) La interdependencia de competencias entre la L1 y la L2 posibilita la transferencia de estrategias.

2) El alumno, al trabajar en su L2, no tiene que recapitular el desarrollo de habilidades adquiridas en la primera. Restringir la introducción de actividades en la lectura y la redacción, p.e., a un orden "natural" (postergarlas hasta después de dominar las "destrezas orales") no facilita ni la lecto-escritura ni la adquisición de la L2.

En todos los contextos bilingües, la escuela toma decisiones programáticas en cuanto a la distribución de las lenguas en la enseñanza de la lecto-escritura, desde la completa exclusión de la lengua materna de los alumnos, hasta el mantenimiento de la L1 al lado del desarrollo progresivo de la L2. No es el propósito del presente informe abordar este importante y multifacético tema con toda su complejidad, sino enfocar sólo un aspecto de la cuestión: ¿Cuáles son las diferencias en el proceso de lectura y comprensión en L1 y L2? ¿Cuáles son los problemas particulares que experimenta el alumno cuando se enfrenta con la tarea de leer en una lengua que todavía no domina?

En todo caso, es necesario identificar el perfil del "lector en L2" que es pertinente a la discusión. Por un lado, el alumno bilingüe que ya demuestra un alto nivel de competencia educativa y proficiencia académica en L2 (si bien son claramente no nativas) es de poco interés puesto que el proceso no difiere de la lectura en lengua materna en ningún aspecto importante. Por otro, la alfabetización inicial en una lengua completamente desconocida para el alumno, sin nociones de la escritura en su L1 es pedagógicamente inaceptable (salvo tal vez en casos excepcionales de lenguas sin ninguna representación gráfica). Nos interesa, más bien, las situaciones intermedias donde la adquisición de la L2 todavía está en una etapa inicial. En este caso, el dominio de las estructuras gramaticales, el léxico, la competencia discursiva, etc. son parciales, y el uso normal de la lengua es difícil en todas las situaciones comunicativas.

Una línea de investigación, que ha resultado bastante productiva, aparece en los estudios sobre la comprensión de lectura en programas de **Inglés como Segunda Lengua (ISL)**. A pesar de que una gran parte de estos estudios se refieren a la lectura en L2 con sujetos universitarios, los resultados señalan procesos similares o análogos a los que se han registrado con niños. Esos trabajos han contribuido a la construcción de una teoría general de la lectura en L2, y a los procesos de comprensión del texto en general.

Aunque la definición de la lectura como una construcción interactiva del significado, válida para la comprensión en L1, se puede extender a la L2, se tornan evidentes importantes distinciones:

1) De acuerdo con las circunstancias, el control sobre la estructura del significado de un texto puede ser más o menos tentativo en la L2. Así, las estrategias que emplea el lector para descifrar se dan a un nivel menos automático. Con frecuencia hace falta un esfuerzo consciente para analizar una estructura que en la L1 se capta sin ninguna atención a la forma.

2) La pronunciación (redecodificación al sonido) no siempre le da al lector una clave para el significado.

3) Existe la tendencia, de parte del lector en L2, de procesar o fijarse en mucha más información visual del lenguaje puesto que no aprovecha con facilidad la redundancia natural del lenguaje como en su L1. La decodificación, que en la lectura eficiente en L1 procesa unidades cada vez más grandes del lenguaje, tiende a concentrarse en los niveles inferiores (Phillips, 1984). Algunos investigadores, al trabajar con varias aplicaciones de análisis de "miscues" (**Reading Miscues Analysis**), han sugerido que la competencia en la L2 afecta las estrategias de lectura. La interacción entre la información textual ("procesamiento ascendente") y el conocimiento previo ("procesamiento descendente") es fluida y eficiente con alumnos avanzados en la L2. Leen como hablantes nativos en la medida en que utilizan al máximo las estrategias de selección, predicción, confirmación y autocorrección. Su control sobre el lenguaje les permite trascender de la decodificación de fragmentos del discurso, y "trocear" el texto, procesar segmentos globales, facilitando así la comprensión.

Por otro lado, alumnos con una competencia incipiente en la L2, con una lectura más lenta, dependen demasiado de un procesamiento ascendente y local para la identificación de palabras, y la construcción del significado. La "interferencia" de su competencia parcial en L2 resulta en un "cortocircuito" de estrategias eficientes. En otros términos, la proficiencia en la L2 limita la interacción entre el lector y texto (Barnitz, 1986). Una posible explicación es que el alumno que lee en su L2, que todavía no domina, le exige demasiado a su capacidad de procesamiento para poder evocar y poner en marcha sus esquemas de asimilación y comprensión.

Sin embargo, otros investigadores han señalado que el conocimiento previo apropiado, o "esquemas inducidos", pueden compensar el efecto de una proficiencia limitada en la L2. La comprensión de textos en L2 no depende de una manera "parasitaria" del dominio de las estructuras de la lengua. Así, muchos de los problemas que experimentan los lectores en su L2 se deben más a déficits de conocimiento (no poseen los esquemas que corresponden al texto), y no a déficits lingüísticos en sentido restringido. O, en el caso de contar con los esquemas apropiados, no son capaces de evocarlos o manejarlos adecuadamente (Hudson, 1982). Se señala que la proficiencia en L2 no es una categoría fija y estática. Facilitar el acesso a, o inducir, un esquema pertinente compensa las deficiencias en el control de la lengua. Y viceversa, una falla en el procesamiento del nivel superior puede repercutir negativamente en la habilidad de decodificar en el nivel local.

Goodman y Flores (1984) han resumido varias investigaciones sobre la lecto-escritura con niños bilingües, y difieren del modelo que conceptualiza la escritura como una transcripción del lenguaje oral, y la lectura como una recodificación del habla:

1) En ciertas circunstancias, la lectura puede adelantarse a la adquisición de la proficiencia en la expresión oral en L2, y desarrollarse paralelamente con habilidades receptivas en general. Así la lecto-escritura puede desempeñar un papel de apoyo para la adquisición de la L2 en general.

2) Si la escritura en la L2 del alumno está presente en el entorno, y satisface necesidades funcionales, no hay razón para postergar su aprendizaje hasta lograr un nivel hipotético de competencia oral. Los alumnos van a interactuar con la escritura y construir significado a partir de su nivel de control sobre la L2. Incluso varios aspectos superficiales del lenguaje, como la variación dialectal o la pronunciación no nativa, representan factores completamente marginales en la construcción del significado.

3) En contextos bilingües, la brecha entre el control receptivo y productivo es más marcada. No podemos dar por hecho de que lo que el alumno puede reportar es una fiel indicación de lo que comprendió.

Aparentemente, la investigación sobre la lectura en L2 ha producido resultados contradictorios, que representan dos perspectivas distintas. Por un lado, están los estudios que al enfatizar el factor de proficiencia en la L2 como determinante, se asocian con la predominancia de estrategias de nivel inferior en la lectura; y por otro, están los investigadores que enfatizan los procesos "descendentes" y el papel del conocimiento previo (Block, 1986; Hudson, 1982).

Pero un **modelo interactivo** de la lectura concibe el proceso de comprensión como un ciclo continuo entre el procesamiento descendente (las predicciones basadas en el acceso a los esquemas previos y las expectativas del lector), y el procesamiento ascendente (la decodificación de unidades locales del lenguaje). La comprensión exitosa requiere que el lector cambie constantemente su modo de procesamiento acomodándose a las exigencias particulares del texto y la situación. P.e., así como una dependencia de la decodificación de unidades mínimas del texto "empantanará" al lector en una serie de fragmentos aislados del discurso, una dependencia excesiva en el procesamiento descendente obstaculizará la comprensión (Carrell y Eisterhold, 1983; Carrell, 1987). El segundo problema se ha deno-

minado "interferencia de esquema". Por cierto, la comprensión de cualquier discurso sería imposible con base en un procesamiento solamente impulsado por el conocimiento previo. La comprensión depende del funcionamiento global y simultáneo de todos los niveles del lenguaje escrito, y su contexto situacional.

Tampoco nos debe sorprender el hecho de que bajo condiciones óptimas (la evocación o inducción de esquemas pertinentes), lectores en L2 puedan activar y poner en marcha estrategias de alto nivel, obteniendo como resultado la comprensión de textos que contienen una gran cantidad de estructuras lingüísticas que van más allá de su proficiencia. Estos resultados son plenamente compatibles con las hipótesis de **interdependencia lingüística** y de la **Competencia Subyacente Común (CSC)** postuladas por Cummins (1980; Roller, 1988). Los estudios comprueban que en los sujetos que ya contaban con una proficiencia bien desarrollada en lectura en su lengua materna, se puede lograr la comprensión de textos en una L2 aun cuando posean escaso dominio de las estructuras gramaticales de esa L2. La transferencia de estrategias eficientes de comprensión de su L1 (uso del contexto, la predicción, el manejo flexible de marcos y esquemas, la competencia discursiva, la adivinanza, etc.) compensará un nivel incipiente en el dominio de la L2. Representa un fenómeno análogo a la capacidad, de parte de un principiante, de comprender lenguaje altamente contextualizado donde el mensaje cuenta con toda una serie de claves situacionales. Son precisamente las proficiencias asociadas con la competencia discursiva (la capacidad de construir coherencia y reestructurar las proposiciones de un texto) las que se transfieren de una lengua a la otra con tanta facilidad. P.e., estudiantes que se encuentran en la necesidad de consultar materiales en una lengua extranjera han reportado esa extraña sensación de poder leer y comprender textos, a pesar de un escaso conocimiento de esa lengua. Si el lector está familiarizado con el tema, se dan altos niveles de comprensión.

## Habla, escritura y construcción del significado

Forzosamente, la situación es distinta, en algunos aspectos claves, con neolectores infantiles. La capacidad de transferir estrategias de nivel superior, y poder aprovechar al máximo el conocimiento previo en la lectura en L2, es una consecuencia de años de experiencia en la construcción del significado (leyendo y comprendiendo textos). Claramente, el neolector no cuenta con estas competencias cuando se enfrenta con un texto en su L2. Y podríamos plantear que se aplicarían los factores asociados con el "cortocircuito". O sea, no se ponen en marcha estrategias naturales de comprensión, producto del manejo no consciente y automático del lenguaje.

Inevitablemente, sin poder aprovechar la redundancia natural del lenguaje (que sí puede utilizar el hablante nativo), el procesamiento de un texto en L2, por parte de un neolector, se orientará hacia fragmentos del discurso (palabras individuales y hasta grafemas). La consecuencia ineludible de esta tendencia es el sobrecargo de la capacidad limitada de la memoria a corto plazo y el resultado es la pérdida de la comprensión al nivel del discurso.

Así, las investigaciones que a veces señalan el factor limitante de la proficiencia lingüística, y otras veces demuestran el efecto compensatorio de referencia, no son contradictorias. Al contrario, reflejan el aspecto interactivo del proceso de lectura; ambas dinámicas están en juego. De acuerdo con las circunstancias, las características del texto, del lector, la situación, etc., va a predominar uno u otro tipo de procesamiento. Además, desde la perspectiva metodológica es necesario tener en cuenta que son demasiados los factores que interactúan en un acto de lectura en L2 para poder aislar y manipular las variables con facilidad. Entran en el balance multidireccional:

1) el conocimiento previo del lector, sus expectativas culturales, su familiaridad con el género del texto, etc.;

2) el grado del bilingüismo y el nivel de proficiencia en la L2; y

3) las características del procesamiento en L1 --qué tan eficiente es la comprensión de lectura en su lengua materna--.

La hipótesis del "cortocircuito" o "techo lingüístico" postula que la lectura en L2 depende más del control sobre la estructura sintáctica y semántica que la lectura en L1. Podemos especificar que en situaciones donde el lector bilingüe cuenta con cierta competencia discursiva disponible en su CSC (fácilmente transferible a la tarea en L2) dicha dependencia disminuye. Se aproxima a cero en circunstancias donde existe una alta predictibilidad debido al acceso sin restricciones a los esquemas pertinentes. Si las competencias discursivas, asociadas con la práctica extensiva de la lecto-escritura (así como los usos descontextualizados del lenguaje oral) están menos desarrolladas, el control sobre la estructura de la lengua cobra más importancia. Aquí, el caso

prototípico sería el alumno de primaria, analfabeto en su L1 y con un dominio sólo incipiente en la L2. Entre un caso prototípico, y su contraparte, encontraremos toda una gama de variación donde interactúan no sólo factores psicolingüísticos sino también los de contexto social y cultural.

Pero por ningún concepto, el reconocimiento de la existencia de un "techo lingüístico" en la lectura implica la aplicación de métodos analíticos, centrados en las unidades mínimas del texto, en la enseñanza de la lecto-escritura con alumnos de primer nivel en la L2. Recurrir a técnicas mecánicas, y al ejercicio de fragmentos del lenguaje, es un artefacto del modelo "sumersión" de la educación bilingüe. Como han señalado varios investigadores, imponer la enseñanza de la lecto-escritura en un idioma en el cual los alumnos no pueden construir significado más allá de la palabra aislada, tiene la inevitable consecuencia de limitar las actividades de "lectura" a los que son capaces de realizar la repetición, la imitación, el silabeo, la recitación y la memorización.

Sin embargo, como señalan Goodman y Flores, la lectura y la comprensión oral son procesos paralelos, y no hay razón para restringir el acceso a la escritura en L2 en el programa bilingüe. La secuencia tradicional de: 1) adquisición de la comprensión oral; 2) la expresión oral; 3) la adquisición de la lectura; y, por último 4) la expresión escrita, es artificial y arbitraria. Las modalidades y destrezas interactúan y se refuerzan mutuamente.

## Resultados preliminares

Las primeras observaciones de **actividades de lecto-escritura** con alumnos bilingües de las comunidades del Valle del Mezquital han sugerido nuevos enfoques sobre la cuestión de la alfabetización bilingüe. También, nos han permitido reflexionar sobre las hipótesis que forman parte de la discusión general sobre la lecto-escritura en L2. En otra ocasión hemos reportado que, utilizando

métodos de evaluación de tipo interactivo y cualitativo, alumnos de 4º y 6º grado manifestaron ciertas competencias discursivas en su redacción en español, y evidencia de la transferencia de estrategias de lecto-escritura entre la L1 y la L2 (Hamel, 1992, Francis, 1992).

En la **expresión escrita**, independientemente del control alcanzado sobre las reglas de ortografía y puntuación, la gran mayoría de los 41 participantes pudo reconstruir una estructura narrativa a partir de la lectura de un cuento infantil de la tradición oral hñan'hñú, seguido de actividades de renarración.

Se procuró medir grados de **coherencia del discurso**. Se consideró un puntaje máximo de 18 para el desarrollo de tres episodios, cada uno marcado por distintos estados de ánimo del protagonista. La mayoría evidenció grados de control sobre la estructura del discurso que permitió a un lector independiente reconocer sus reconstrucciones como una unidad narrativa. Con una calificación promedio de 8.9, los alumnos se mostraron capaces de armar un discurso coherente y comprensible.

En una nueva aplicación en lengua hñan'hñú, con otro cuento, y con la misma muestra, se registró una actuación sorprendente: 1) cada uno de los 41 alumnos produjo un texto. 2) Nadie escribió en español; todos redactaron como se les pidió, en la lengua indígena, salvo el uso esporádico de préstamos. 3) Un examen superficial de los textos sugiere que varios de los alumnos pudieron reconstruir por lo menos parte de la narración. El análisis por un hablante nativo determinará el nivel de estructuración y coherencia de los textos. Pero lo llamativo de la actividad consiste en que se logró una participación de 100% en las dos aplicaciones, a pesar de la extrema asimetría entre las dos lenguas en cuanto a su uso social y función comunicativa en las comunidades del Valle.

En las evaluaciones de **comprensión de lectura** (lectura en voz alta de un cuento, "renarración" independiente de parte del alumno y "recuerdo provocado") se registraron similares procesos de transferencia de estrategias. Al enfrentarse con textos en hñan'hñú, algunos alumnos se mostraron reticentes, probablemente por no habérseles ocurrido nunca que su lengua materna se pudiera escribir. Típicamente, comenzaron la lectura descifrando el texto sílaba por sílaba, dándoles el valor fonémico que aprendieron en la lecto-escritura en español. Al llegar al final del cuento, y después de haber reconocido el lenguaje del texto como un discurso que tiene significación, empezaron a leer con mayor velocidad y fluidez, evidencia de la comprensión. Los maestros que aplicaron las pruebas reportaron una recuperación adecuada del contenido en un número significativo de casos.

Estas observaciones preliminares representan resultados parciales e inconclusos. P.e., la elaboración de un esquema interpretativo completo depende de la colaboración de los maestros bilingües de la zona. Y comparaciones tanto internas como externas tienen que tomar en cuenta una multiplicidad de variables difíciles y, en algunos casos, imposibles de controlar. De todas maneras, este primer ciclo de interpretación sugiere una riqueza de materia prima, producto de registros íntegros y auténticos del lenguaje, que puede generar otras fuentes de análisis sumamente valiosas.

Pero a pesar de sus limitaciones, la investigación ha enfatizado la relevancia de algunos temas para la discusión teórica en el área de la educación bilingüe.

Los resultados de la investigación son claros en lo que atañe a la interacción entre la competencia lingüística y la contribución del conocimiento previo (el acceso a esquemas de asimilación) en lectores que aprendieron a leer en su L1, y que cuentan con estrategias desarrolladas de comprensión. Un control no nativo de la L2 puede fácilmente ser compensado por procesos "descendentes". Incluso, un dominio marcadamente deficiente de la estructura gramatical de la L2 no afectará necesariamente la comprensión. Esto nos recuerdan los estudios de Van Dijk y Kintch (1983) que señalan que la comprensión del discurso depende más del procesamiento semántico. A diferencia de la habilidad de producir un discurso comprensible, el sujeto puede prescindir de gran parte del análisis sintáctico del lenguaje sobre todo en la lectura.

La familiaridad con el tema y el acceso a esquemas apropiados pueden tener efectos compensatorios en un lector, alfabetizado en su L1 pero con un nivel incipiente en el desarrollo gramatical y léxico en la L2,; pero, la evidencia sugiere que ese efecto compensatorio es *parcial*. Cuanto más difícil, lento y no automático sea el procesamiento local (atención consciente sobre la pronunciación, el significado de palabras individuales, etc.), menor será la capacidad disponible para los procesos ascendentes. Un escaso fondo léxico en la L2 obstaculizará el uso eficiente del contexto en la identificación de palabras. Un control de la la sintaxis por debajo del umbral mínimo dificultará la predicción, al nivel de la oración, y la construcción de la cohesión al nivel del párrafo, etc. La interacción entre información textual y conocimiento previo se verá afectada en niños

recién alfabetizados en su L1, que cuentan con estrategias de comprensión menos desarrolladas.

La situación más característica en alumnos de primaria, de un contexto bilingüe, es la de un dominio incipiente o intermedio en la L2, y ningún antecedente formal de lecto-escritura en la L1. En este caso, el procesamiento de textos en la L2 presentará condiciones excepcionales. Todos los enfoques pedagógicos diseñados para la alfabetización de hablantes nativos de la lengua del texto serán insuficientes.

Las implicaciones programáticas para cada una de las condiciones presentadas son diferentes. Es la última la más pertinente al proyecto hñan'hñú. Evidentemente una opción es la educación bilingüe que contemple la alfabetización en L1. Sin embargo, del principio de la "ventaja de la lengua materna" en la alfabetización no se desprende la necesidad de postergar la interacción con la escritura en L2 (español). Las limitaciones del procesamiento eficiente de textos en L2 por parte de los alumnos principiantes, tampoco implica una concentración sobre los elementos mínimos del lenguaje antes de empezar a leer textos íntegros y auténticos. La hipótesis del "cortocircuito" no implica necesariamente la secuencia de habla primero/escritura después. El acceso a esquemas tanto conceptuales como formales, y la priorización del conocimiento previo en la lecto-escritura se aplican a todos los niveles y contextos de adquisición.

La experiencia de los alumnos de habla hñan'hñú con la lectura y la redacción en sus dos lenguas sugiere que estrategias de comprensión y competencias discursivas pueden ser transferidas con gran facilidad. Resolvieron tareas de escritura en su L1 y demostraron que son capaces de utilizarla para el desarrollo de proficiencias académicas.

Independientemente de su grado de bilingüismo, son capaces de adquirir estrategias de comprensión tanto en español como en hñan'hñú. La falta de competencia oral en una u otra no implica la exclusión de experiencias e interacción con la escritura en ninguna de las dos. P.e., el acceso, de parte de los alumnos, a un esquema formal en la actividad de redacción hizo posible un desempeño inesperado.

Por último, los primeros resultados han señalado direcciones para futuras investigaciones sobre la alfabetización en contextos multilingües:

1) La interacción entre comprensión y conocimiento cultural: cómo los esquemas culturales impactan el procesamiento del texto.

2) El análisis de "miscues" en lectores bilingües: ¿Cuáles son las diferencias y las semejanzas en la transacción entre lector y texto a través de distintos grados de bilingüismo.

3) El estudio de la transferencia de estrategias de la L1 a la L2, y viceversa, en contextos de diglosia conflictiva y alto desequilibrio entre L1 y L2.

## Nota

1. El presente trabajo está basado en un estudio de la adquisición de la lecto-escritura en una comunidad bilingüe del Estado de Hidalgo, auspiciado por la Universidad Autónoma Metropolitana y bajo la dirección del Dr. R. Enrique Hamel.

Se le agradece al Concejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) para su apoyo al proyecto, sin el cual la investigación no podría haber sido realizada.

## Bibliografía

Barnitz, John (1986) Toward understanding the effects of cross-cultural schemata and discourse structure on second language reading comprehension. **Journal of Reading Behavior**, Vol. 28, **2**, p.95.

Block, Ellen (1986) The comprehension strategies of second language readers. **TESOL Quarterly**, Vol. 20, **3**, p. 463.

Byrnes, Heidi (1987) Getting a better reading: Initiatives in foreign language reading instruction. En S. Savignon y M. Berns (eds.) **Initiatives in communicative language teaching II**, Addison-Wesley, Reading Massachussetts.

Carrell, Patricia (1987) Fostering interactive second language reading. En S. Savignon y M. Berns (eds.) **Initiatives in communicative language teaching II**, Addinson-Wesley, Reading Massachussets.

Carrell, Patricia y J. Eisterhold (1983) Schema theory and ESL reading pedagogy. **TESOL Quarterly**, Vol. 17, **4**, p. 553.

Cummins, James (1980) The cross-lingual dimensiones of language proficiency: implications for bilingual education and the optimal age issue. **TESOL Quarterly**, Vol. 14, **2**, p. 175.

De la Garza, Yolanda; J. Kalman y C. Makholuf (1982) Concepto del uso y función de la lengua escrita en el Valle del Mezquital. En Enrique Hamel y H. Muñoz Cruz (eds.) **El conflicto lingüístico en una zona bilingüe de México**. Secretaría de Educación Pública, México D.F.

Francis, Norbert (1992) Bilingüismo y alfabetización: Nuevos enfoques sobre la evaluación de la lecto-escritura (primeros avances de una investigación

gación con alumnos de habla hñan'hñú). Ponencia presentada en el **Segundo Congreso Nacional de Lenguaje y Educación Superior**, 5 de marzo de 1992, Xalapa, Veracruz, México.

Goodman, Kenneth; Y. Goodman y B. Flores (1984) **Reading in the bilingual classroom: Literacy and biliteracy**. Virginia: National Council for Bilingual Education, Rosslyn.

Hamel, Enrique (1984) Conflicto sociocultural y educación bilingüe: el caso de los indígenas otomíes en México. **Revista Internacional de Ciencias Sociales**. Vol. 36, **1**, p. 117.

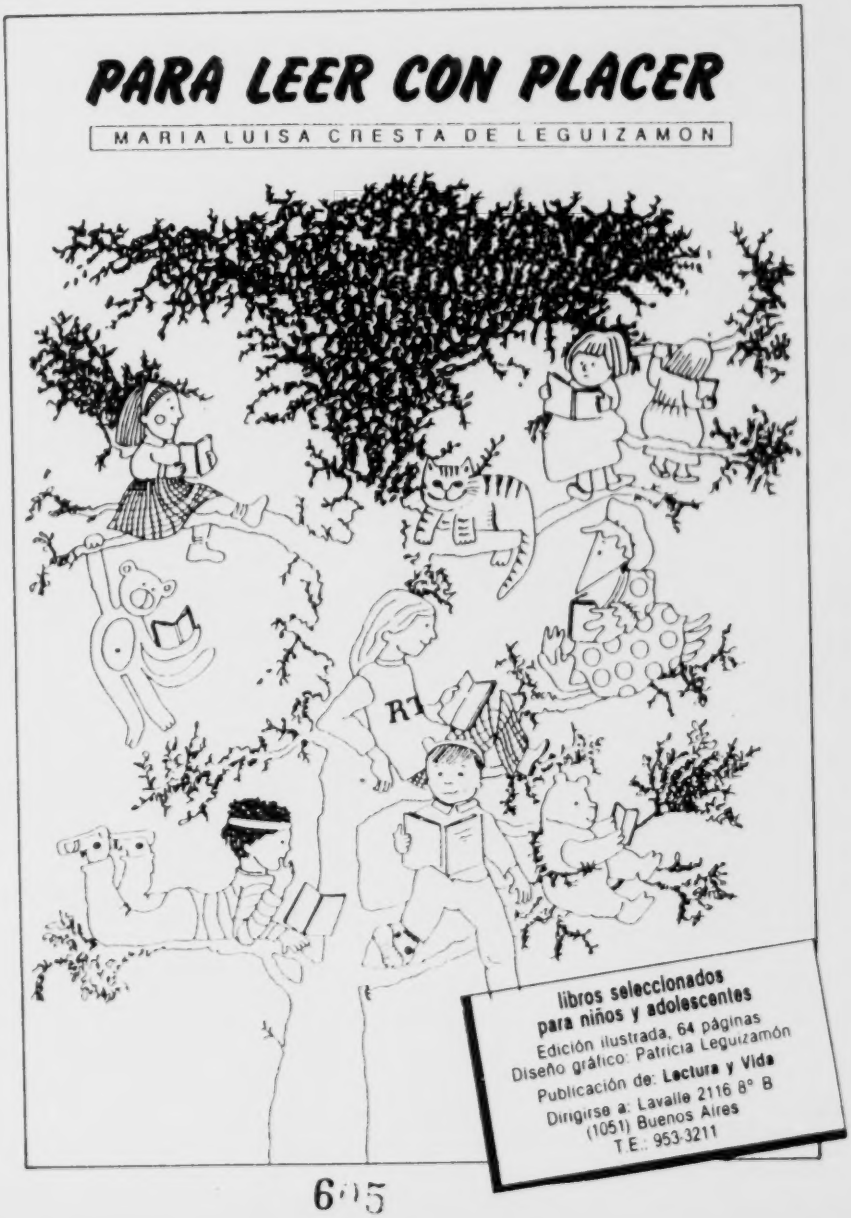
Hamel, Enrique (1992) La adquisición de la lectoescritura en la escuela indígena bilingüe: Desarrollo y transferencia de estrategias. Ponencia presentada en el **Segundo Congreso Nacional de Lenguaje y Educación Superior**, 5 de marzo de 1992, Xalapa, Veracruz, México.

Hamel, Enrique y H. Muñoz Cruz (1981) Bilingüismo, educación y conciencia lingüística en comunidades otomíes del Valle del Mezquital. **Estudios filológicos, 16**, p. 127.

Hudson, Thom (1982) The effects of induced schemata on the "short circuit" in L2 reading: Non/coding factors in L2 reading performance. **Language Learning**. Vol. 32, **1**, p.1.

Phillips, June (1984) Practical implications of recent research in reading. **Foreign Language Annals**, Vol. 17, **4**, p. 285.

Roller, Cathy (1988) Transfer of cognitive academic competence and L2 reading in a rural Zinbabwean primary school. **TESOL Quarterly**, Vol. 22, **2**, p. 303.



# INSTRUCCIONES PARA NUESTROS AUTORES

**1.** Los trabajos deben tratar acerca de la **lectura** y **escritura** y **areas conexas** dandose preferencia a investigaciones y exposiciones de practicas pedagogicas.

**2.** Los trabajos deben ser inéditos. El envio de un trabajo a LECTURA Y VIDA. **Revista Latinoamericana de Lectura**, supone la obligación del autor de no someterlo simultaneamente a la consideracion de otras publicaciones.

**3.** Los trabajos, que no pueden tener una extension superior a las 18 carillas tamaño carta (incluida la bibliografia) mecanografiadas a doble espacio, deben ser enviados a la redacción de la revista **(Casilla de Correo 124, Sucursal 13, 1413 Buenos Aires, Argentina)**.

**4.** Deben ser remitidos **en original y dos copias** y estar acompañados de una nota con la dirección del autor/ autores, numero de telefono, lugar de trabajo y breve reseña de su trayectoria profesional y cientifica.

**5.** Los responsables de la redaccion de la revista se reservan el derecho de publicar o no los trabajos presentados y de determinar la oportunidad de hacerlo. Acusaran recibo de los originales, informaran a los autores la aceptacion o rechazo en el momento en que se determine de acuerdo con las normas que rigen el proceso de revisión pero no mantendrán otro tipo de correspondencia ni devolveran los originales.

**6.** Los trabajos recibidos son revisados por dos miembros por lo menos del **Consejo Editorial Consultivo**. Aquellos autores que deseen permanecer en el anonimato para los informes de los consultores, deben enviar dos de las tres copias del trabajo encabezadas solo por el titulo, con el nombre y los datos personales mecanografiados en hoja aparte.

**7.** Las **notas** y **llamadas** se numeraran por orden de aparición y se agruparan al final del texto.

**8.** Las **figuras** y **tablas** deben presentarse en original y numerarse correlativamente por orden de aparición en el texto. Las **ilustraciones** no deben incluirse en el cuerpo del texto, sino que iran en hoja aparte identificada con el nombre del autor en la parte superior derecha y la indicación del lugar donde deban incluirse.

**9.** Las **referencias bibliográficas** se ordenaran por orden alfabetico, citando: autor, año (entre parentesis), titulo del libro (subrayado), lugar de edicion, editorial y año de la edición. Si se trata de articulo: autor, año, titulo, nombre de la publicación (subrayado), volumen y/o numero de la revista (subrayado), y paginas. Cuando la obra citada es una traducción, debera citarse en primer lugar el titulo original de la obra y entre parentesis su version en castellano o en el idioma en el que se este citando.

**10.** Los **informes de investigación** deben respetar los apartados clásicos de Introduccion, Metodo (sujetos, diseño, instrumentos y/o procedimientos), Resultados y Conclusiones.

**11.** La Dirección y la Redacción de la revista no se hacen responsables de las ideas y opiniones expresadas en los articulos.

**Aquellos trabajos que no cumplan con la totalidad de los requisitos enunciados no serán considerados, tampoco se enviara a los autores acuse de recibo ni se les devolverá los originales.**

# UNA EXPERIENCIA QUE SUGIERE UNA PROPUESTA DE TRABAJO: TALLERES GRUPALES DE PRODUCCION LITERARIA INFANTIL

LILA WEINSCHELBAUM

*Docente creadora y coordinadora de talleres de producción literaria infantil.*

## Introducción

Estos talleres fueron diseñados en base a la experiencia de 20 años de trabajo en escuelas primarias[1] y en talleres infantiles independientes[2]. El objetivo que persiguen es modificar la relación de los niños con los libros y el material escrito, para lo cual se busca estimular la lectura y la escritura de cuentos.

## El cuento en la escuela primaria ¿Por qué? y ¿Para qué?

La experiencia de talleres de producción literaria infantil, dirigida durante años a chicos de escuela primaria para enriquecer su **creatividad**, se basó en la convicción de que ayudándolos a relatar o escribir sus historias se los estaba estimulando, al mismo tiempo, a leer.

Los chicos van armando sus estructuras de lenguaje con la lógica necesaria para hacerse entender y poder participar en el mundo de la comunicación oral. Con el devenir del tiempo, y con los estímulos que reciben del medio ambiente, incrementan su vocabulario y adquieren mayor precisión en la forma de expresarse. El uso del lenguaje que vienen haciendo desde la cuna, está referido a la necesidad de expresar vivencias o de manifestar voliciones que forman parte de un contexto. Se entiende lo que dicen cuando su pensamiento lógico apoya la ilación y la coherencia de lo que desean expresar.

Los objetivos de socialización que propone la etapa del Jardín de Infantes, se cumplen cuando se alienta a los chicos para que relaten las experiencias vividas, delante de sus pares. Los más tímidos se van atreviendo poco a poco y, en situaciones normales, todos participan, opinan y dicen lo suyo. El desarrollo gradual de las posiblidades de comunicación es uno de los propósitos importantes de esta etapa. Luego comienza la alfabetización.

Sin desdeñar el uso de modelos, que introducen los distintos tipos de discurso al aprendizaje del lenguaje, hay ya un gran número de escuelas que consideran el cuento como herramienta noble de trabajo, y lo han incorporado dentro del horario de clase.

Cuando empezamos a trabajar, con el equipo de docentes que me acompañó, entendimos que la adquisición y el afianzamiento de la lengua escrita,

pueden facilitarse privilegiando el uso de cuentos: los cuentos escritos para esa edad y los que los niños son capaces de producir cuando se estimula su imaginación con recursos adecuados a sus intereses y sus posibilidades. El relato de secuencias completas, se va enriqueciendo y perfeccionando paulatinamente , y cuando emplean este mecanismo, es más fácil entenderlos y ayudarlos a estructurar su lenguaje.

La práctica que se comenta, forma parte de una metodología de interacciones. A través de cuentos leídos a los niños, en una primera etapa y que luego leerán por sí mismos, entran en contacto con modos de expresión, modismos y un vocabulario diferente del que escuchan a diario. Un buen conocimiento del idioma les permitirá disfrutar de todo tipo de material escrito, al tiempo que podrán vincularse mejor a un mundo que, día a día, los desafía con nuevos avances tecnológicos.

Los trabajos que siguen, son una muestra de cómo se sienten frente a un material que les gusta y por el cual sienten respeto y, también, con qué placer producen sus historias, alentados por una consigna, generalmente surgida después de la lectura de un cuento.

El último ejemplo fue realizado por los chicos de primer grado de una escuela municipal. Aunque en esta oportunidad no se alentó específicamente la elaboración de un cuento, es significativo lo que comentaron motivados por las leyendas peruanas y cómo lo escribieron.

## Relato de una experiencia

**Taller independiente:** Escuela Ramón Castilla
**Coordinación:** Lila L. Weinschelbaum
**Participantes:** Alumnos de 1er. grado
**Docente:** Rosa M. Gagliardo
**Fecha:** 24 de agosto de 1989

**Consigna:** "El cóndor se quiso hacer amigo de un zorro pero..."

Se relató a los chicos una historia elaborada a partir de tres leyendas folklóricas peruanas[3]: a) "La amante del cóndor", de José María Arguedas; b) "Rutsi, el pequeño alucinado", de Carlota Carvallo de Nuñez y c) "El puma y el zorro", de Arturo Jiménez Borja.

El primer relato hablaba de Rutsi, el indiecito quechua, peruano, amigo de todos; del cóndor que raptó a la princesita, hija de los reyes, para casarse con ella y de Khenti, el picaflor que prometió a los reyes salvar a la princesita.

Empecé contando que el picaflor llegó una noche hasta el nido del cóndor, en las altas cumbres, blancas y heladas y advirtió a la princesita que estuviera lista porque la llevaría de regreso a su casa. La niña no podía creer que el pequeño picaflor tendría fuerzas para hacerlo, pero Khenti la tranquilizó y le pidió simplemente que cerrara los ojos.

Cuando los abrió estaba en el palacio, con sus padres. Khenti expuso su plan a los reyes, pidiéndoles que escondieran a la princesita y volvió a la montaña a buscar al cóndor.

Lo encontró furioso por la desaparición de quien él consideraba su prometida. El picaflor trató de calmarlo y lo invitó a seguirlo para mostrarle dónde estaba escondida la niña.

Volaron entre los picos altos y amenazadores y, al pasar por un desfiladero, el picaflor, tan pequeñito, se metió dentro de un agujero tan chiquitito en el que sólo él podía entrar. El cóndor agitaba sus enormes alas para mantenerse en el aire. El ruido que hacía con eso y con sus graznidos amenazando al picaflor era terrible. Era seguro que en cuanto el pajarito se dejara ver, lo mataría.

Desde su escondite, muy campante, Khenti le gritó que si quería verlo, abriera bien el pico. Cuando lo hizo, el pajarito pasó a través del cóndor y salió, veloz como un rayo, por entre las plumas de su cola.

Khenti regresó al palacio, y para seguir con su plan, esta vez pidió a los reyes que le prepararan ají picante bien molido. Lo metió en una bolsita y, antes de salir en busca del cóndor, recomendó a los reyes

que tuvieran preparado, para su regreso, un gran tacho de agua hirviendo.

Cuando el cóndor lo vio, se puso a perseguirlo, y el pajarito voló directamente hacia el desfiladero. Allí volvió a meterse en su escondite, ante la furia de su contrincante que sólo podía introducir la punta del pico en tan pequeño orificio.

El picaflor lo provocaba para que mirara por el agujerito. Y, en cuanto el cóndor acercó los ojos, el pajarito sopló con todas sus fuerzas el ají picante, haciéndolo aullar de dolor y enceguecióndolo.

Así pudo salir del agujero con el cóndor, rabioso, detrás de él, tratando de adivinar a cada momento por dónde andaba ese pequeño demonio.

Al llegar a destino, que justamente era el palacio, el cóndor fue recibido con una lluvia de agua hirviendo con lo cual se alejó para siempre, llorando de dolor y de bronca.

Acomodado sobre un peñasco, con los ojos todavía doloridísimos, escuchó el silbido de Rutsi, el niño amigo de todos los animales, que venía por el sendero y, luego de narrarle su historia, le preguntó si creía que había sido justo el picaflor.

**(¿Qué le habrá respondido Rutsi?)**

La segunda historia, del zorro y el puma, narraba cómo el zorro robaba, todas las noches, una oveja del rebaño del Indio Quechua y que cuando aquél finalmente lo descubrió, lo ató a un árbol, para azotarlo cada mañana, antes de salir a hacer pastar su rebaño.

Así estaban las cosas y el zorro no aguantaba más los castigos del Indio, cuando una noche apareció por ahí un puma hambriento. Ya estaba a punto de echarse encima del zorro para devorárselo, pero éste lo atajó explicándole que si tomaba su lugar, atado al árbol, cada mañana recibiría, para su sustento, una sabrosa oveja.

Le aclaró que él estaba allí porque no aceptaba casarse con la hija del Indio, pero que éste, para convencerlo, le traía diariamente ese desayuno.

Al puma se le hizo agua la boca. Desató al zorro y se dejó atar por aquél.

Al amanecer se levantó el Indio y comenzó a azotar al animal, entre las sombras del día aún dormido.

Los rugidos que oyó lo hicieron darse cuenta de su error y huyó aterrorizado.

Cuando logró zafarse, el puma salió disparando, decidido a destrozar al zorro allí donde lo encontrara.

Lo divisó al lado del arroyo y, cuando ya le saltaba encima, el zorro lo detuvo con su astucia, mostrándole que sería más útil que se asociaran y cazaran juntos.

El puma, un poco receloso al principio, terminó por aceptar la propuesta, advirtiendo al zorro que no toleraría más engaños.

Una vez que tuvieron la primera presa, la arrastraron al lado del arroyo y el zorro sugirió que estarían más tranquilos del otro lado.

El puma pensó que el zorro tenía razón, pero todos sabemos que a ninguna clase de gato le gusta bañarse y mucho menos, nadar en un arroyo.

El zorro no le dio tiempo para arrepentirse y le aseguró que una vez que hubiera dejado el "banquete" en la otra orilla, volvería para ayudarlo a cruzar.

Por supuesto que cuando terminó con su festín, se acomodó para dormir una regia siesta, seguro de que el puma no podía atravesar el arroyo y alcanzarlo.

Esta vez el puma rugió de odio y se juró que no volvería a dejarse engañar.

Durante días recorrió el monte. Cuando lo vio, contra el cerro, el zorro se puso a mirar hacia la cima.

Sin renunciar a atrapar a su enemigo, el puma no pudo con su curiosidad y preguntó al zorro por qué miraba hacia arriba. El zorro inventó de inmediato que, como el cerro estaba a punto de caer, él quería cavar un gran pozo en el que se pondría a salvo y lo cubriría con ramas, para protegerse. El puma se ubicó al lado del zorro y comenzó a cavar a gran velocidad.

Cuando el hoyo que habían hecho estuvo bien profundo, el zorro empujó al puma, y tapó la entrada con una piedra enorme.

Mientras lo hacía, una melodía familiar llegó hasta sus oídos. Y ya habrán adivinado que era, ni más ni menos que el silbido de Rutsi, que venía por el caminito, acompañado por el picaflor.

Al ver al zorro, Rutsi le preguntó que hacía y antes de escuchar la respuesta, Khenti le advirtió que tuviera cuidado porque los zorros son mentirosos (taimados).

Rutsi escuchó la historia y de inmediato pensó que del mismo modo que había engañado al puma podría hacerlo con él.

**Por eso miró fijamente al animal y...**

Después del relato de las dos historias, que se hizo en dos etapas, con el recreo de por medio, iniciamos el debate.

Rosita, la maestra, fijó papeles sobre el pizarrón, por encima del afiche que mostraba la cabeza de un cacique inca, colocado desde la iniciación de la actividad. Esta imagen me había servido para ubicar a los chicos cuando yo les hablaba de "los reyes" y de "la princesita" (modificando la imagen habitual de los cuentos de hadas con sus reyes de tipo ario).

Con el primer comentario sobre el cóndor y su proceder tuvimos la participación animada de los chicos, que querían hacer escuchar sus opiniones.

Rosita iba escribiendo los aportes, que fueron los siguientes:

**Julián:** dice que el cóndor se llevó a la princesa y (que eso) está mal.
**Mariano:** No podían ser amigos porque el cóndor es malo.
**Pablo:** Estaba enfurecido el cóndor.
**Nilda:** La princesa quería ver a su mamá y su papá.
**Alejandra:** Lo mismo que dijo Nilda.
**Julián:** (la zorra) era viva, se comió las ovejas sola.
**Mariano:** (era) egoísta.
**Miguel:** El picaflor les dijo al rey y a la reina que salvaría a la princesa, pero no sabía dónde estaba hasta que escuchó su llanto y la llevó con él hasta sus padres.
**Alejandro:** El cóndor la buscaba y el picaflor lo llevó hasta una cueva.
**Lola:** El picaflor pica ají, el cóndor mete el pico y el picaflor le dice que abra bien el pico y la cola.
**Julián:** (el picaflor) les dijo a los padres que escondan (a) la princesa.
**Mariano:** (el picaflor) pidió ají a los padres.
**Silvia:** El cóndor quedó ciego y siguió al picaflor. Y sin ver lo siguió.
**Julián:** (los reyes le dijeron) si vos te vas, nosotros te sacamos el problema que tenés en los ojos, pero si volvés, ¡pobre de vos!
El cóndor se fue y se encontró con Rutsi y el picaflor.
**Miguel:** El cóndor salió disparando. Se encontraron (él) con el zorro y Rutsi no aceptó ser amigo del zorro porque era miserable, malo, egoísta, robaba, (era) ladrón.
**Todos:** Los amigos eran Rutsi y el picaflor. El puma quedó en la cueva.

Luego de esta actividad, la maestra siguió trabajando con los chicos, sobre el tema, en diversas oportunidades.

En equipos formados según la voluntad de los mismos chicos, compusieron relatos o esquemas de la trama y armaron con ellos un pequeño librito.

Sobre cartulinas de colores, utilizando materiales de desecho, también preparon "collages" de acuerdo con la visión plástica que tenían del tema.

Se transcriben los textos, según pueden leerse en el librito:

**Texto 1**
El rey y la reina lloraban, lloraban juntos.
El cóndor se la llevaba a la princesa y el picaflor la salvó a la princesa.
El picaflor le tiró el ají y el cóndor quedó ciego.
Y los papás quedaron felices.

**Miguel Cocco**

**Texto 2**
En el castillo existía una reina y también un rey y una princesa.
Y un día vino el cóndor y se llevó a la princesita.
El castillo era alto y el picaflor escuchó los llantos

y la llevó al castillo y los padres estaban contentos.
Y el picaflor le pidió ají picante al rey y se lo tiró en los ojos y la salvó.
Y fueron muy felices.

**Julián Esteves y Mariano Jorge Ganado**

**Texto 3**
La oveja es linda y blanca.
Me gusta cuando sale el sol.
El cóndor vive en la montaña.
El pasto es verde.

**Natalia Ruiz y Tamara**

**Texto 4**
El rey está llorando porque el cóndor le agarró a princesita. El cóndor está en la montaña.
El picaflor le salvó a la princesita.
El cóndor se fue.
El picaflor le tiró ají picado, el cóndor quedó ciego.
Quedó libre y feliz con su papá y su mamá.

**Gastón Ruiz y Pablo Möller**

**Texto 5**
El cóndor la llevó a la princesa al nido.
El rey le dijo: si te vas por un mes yo te saco el problema que tenés en tus ojos.
La princesa estaba en la montaña.
El picaflor le dijo al cóndor abrí la boca y abrí la cola y el picaflor salió por la cola y por la boca.
La princesita quedó libre y feliz con su papá.

**Nilda Ramona Díaz y Natalia Soledad Percig**

**Texto 6**
En las cimas de las montañas estaba el cóndor y en las cimas de las montañas estaba la princesa, y el picaflor escuchó que la princesita estaba llorando y fue a salvarla y pudo salvarla y después se fueron al castillo.
Y los papás estaban contentos y el picaflor le pidió ají y se lo tiró en los ojos al cóndor.
El cóndor se fue porque tenía ají en los ojos y la princesita estaba contenta con sus padres.

**Martín Fatone y Lucía Marconi**

**Texto 7**
Había una vez una princesa y el cóndor la quería agarrar.
Y la llevó arriba de la montaña. Y el picaflor la salvó.
Y le tiró ají y quedó ciego.
La princesa quedó libre y feliz con papá y mamá.

**Rodrigo Israel Vergara y Nicolás Núñez**

**Texto 8**
La oveja estaba en el establo.
La zorra engañó a la oveja.
Y el cóndor volaba.

**Lucía y Gonzalo**

**Texto 9**
El cóndor buscaba a la princesa y se subieron a las montañas y pisaron los pastos.

**Natalia Soledad Laugle y Alejandra Ancillotti**

## Notas

1. Docente en el Instituto F.F. Bernasconi. Co-fundadora y Directora del Colegio Tarbut (Olivos, Buenos Aires). Directora de la Sección Oficial de Castellano de la Escuela Hebrea de Educación Integral "J.N. Bialik" (Barrio de V. Sahores, Capital).

2. Creadora y coordinadora de los Talleres de Producción Literaria Infantil: "Leamos más cuentos", "Cuentos propios y de los otros" y de "La galletita ilustrada" del Centro Cultural General San Martín de la Ciudad de Buenos Aires. Creadora y coordinadora del "Espacio centrito" (Primera aproximación a un Centro cultural, para chicos); Centro Cultural General San Martín de la Ciudad de Buenos Aires.

3. Bravo Villasante, Carmen (1966) **Historia y Antología de la Literatura Infantil Ibero Americana**, tomo II. Madrid: Editorial Doncel.

# LIBROS Y REVISTAS

## EDUCAÇÃO E REALIDADE

Faculdade de Educação
Universidade Federal
do Rio Grande do Sul, Brasil
V.18, **1**, enero-junio 1993, 100 págs.

Este número de **Educação e Realidade** gira en torno de la "construcción del conocimiento", en relación con tres autores cuya incidencia en la política de escolarización brasileña es considerada preponderante a lo largo de este siglo: **Marx, Piaget, Freire**. Los trabajos presentados desarrollan, desde distintas perspectivas, un análisis crítico de los alcances de las propuestas teóricas de los autores mencionados.

El objetivo que se persigue con esta selección de trabajos es hacer que los educadores tomen conciencia de la naturaleza propia del conocimiento humano e intenten reinterpretar el acto educativo como un acto de conocimiento, como una aproximación crítica a la realidad, como un acto constructivo: **una construcción**.

El tópico central es el **constructivismo** cuyos principios aparecen desarrollados en oposición a los principios del apriorismo y del empirismo: el conocimiento --como forma (estructura) y como contenido-- comienza a aparecer a través de interacciones entre el individuo y el medio físico y social. "Estos intercambios son posibles por la acción de asimilación y acomodación del individuo, acción refleja en los comienzos, pero rápidamente intencional, luego simbólica y más tarde operatoria. No existe conciencia, lenguaje, inteligencia o cualquier otro indicio de subjetividad, antes de la acción."

Una pedagogía concebida desde esta perspectiva rechaza la pedagogía convencional, la que se basa en la repetición, para dar lugar a una constante renovación ya que las condiciones subjetivas y objetivas se modifican continuamente, en la medida en que el individuo y el medio social se transforman por las determinaciones recíprocas y por las construcciones endógenas del individuo.

Entre los textos incluidos en esta revista destacamos: **El constructivismo y su función educacional** (Lino de Macedo), que marca las contradicciones entre acción y trasmisión, tema y paradigma, tomarse y ser, esquema y representación, espontaneidad e inducción, para abrir el camino hacia una verdadera escuela "constructivista"; **El proceso de conocimiento en Paulo Freire** (Balduino A. Andreola), trabajo que va más allá del método de alfabetización de adultos de Freire para referirse a la epistemología que le sirve de base y, desde allí, analizar la concientización como proceso de conocimiento que se realiza en la relación dialéctica hombre-mundo y que no puede existir fuera de la praxis, o mejor aún, sin el acto acción-reflexión; **Piaget, Marx y la ideología política de la escolarización** (B.A. Kaufman), se centra en la estrecha vinculación existente entre las ideologías económicas y políticas y el desenvolvimiento de las ciencias y del conocimiento. Esta relación justifica oponer al modelo materialista que sirve de base a la ideología económica del capitalismo y a los fundamentos psicológicos del conductismo, el modelo dialéctico del constructivismo de Piaget y de la ideología socialista. Se sostiene que toda práctica educacional debe ser categorialmente compatible con el modelo en el que se inserta. Modelo del que deriva una teoría y de la teoría una práctica. La institución escolar y la práctica de la escolarización son esencialmente una parte de la superestructura de la sociedad la cual moldea las creencias sociales, políticas e intelectuales de sus ciudadanos. La práctica de la escolarización en una estructura capitalista-conductista y la práctica de la escolarización en una estructura socialista constructivista son mutuamente excluyentes, por lo tanto quedan invalidadas todas las propuestas destinadas a aplicar la psicología constructivista en un contexto pedagógico basado en la ideología del capitalismo.

En otros artículos se abordan temas tales como la **enseñanza y la construcción del conocimiento** (Fernando Becker), la **interdisciplina desde una óptica piagetiana** (Terezinha Maria Vargas Flores), la **representación infantil y la educación preescolar** (Helena Vellinho Corso) y **la construcción del conocimiento en ambientes informatizados** (Cleci Maraschin).

**M.E.R.**

# INFORMACIONES

## 5º CONGRESO MUNDIAL DE LECTURA
## ASOCIACION INTERNACIONAL DE LECTURA

Dos mil educadores de todo el mundo habrán de participar en el **15º Congreso Mundial de Lectura**, a realizarse entre el 19 y el 22 de julio de 1994, en Buenos Aires, Argentina, en las instalaciones del Hotel Sheraton, en torno del tema **Contextos socio-culturales de la alfabetización.**

A través de conferencias centrales, seminarios, simposios, sesiones temáticas y talleres, se abordará el siguiente temario:

•Cómo coordinar las clases para el aprendizaje de la lecto-escritura.

•Colaboración de alumnos y profesores en el auto-monitoreo del aprendizaje de la lectura y la escritura.

•Evaluación de la lecto-escritura.

•La formación y capacitación profesional y su incidencia en la alfabetización.

•Textos y discursos para el aprendizaje de la lectura y escritura.

•Las tradiciones de la comunidad y la alfabetización.

•Estado actual y nuevas perspectivas de la investigación sobre lecto-escritura.

Las personas interesadas en presentar ponencias pueden hacerlo en inglés, portugués o español.

Los participantes tendrán, además, la oportunidad de acceder a una exposición de materiales educativos y de tomar parte en diferentes eventos culturales de carácter opcional.

Para permitir una mayor participación de los educadores latinoamericanos se ha establecido esta inscripción promocional:

**Socios de IRA:** u$s 70

**No socios de IRA:** u$s 80

**Estos precios rigen únicamente para los residentes en países de América Latina.**

Las vacantes están limitadas por razones de espacio.

Los formularios para la presentación de ponencias estarán disponibles a partir de enero de 1993.
La recepción de ponencias se cierra, indefectiblemente, el 1º julio de 1993.

Las fichas de inscripción estarán disponibles desde octubre de 1993.

Quienes deseen recibir formularios para la presentación de ponencias y/o fichas de inscripción, deben solicitarlos a:

**Asociacion Internacional de Lectura / Lectura y Vida**
**Lavalle 2116, 8º B,**
**1051 Capital Federal.**
**TE: 953-3211**

**Este material no va a ser enviado por FAX.**

# II Encuentro Internacional de Lectura

La **Asociación Argentina de Lectura (AAL)**, filial de la Asociación Internacional de Lectura (IRA) cumplió, en agosto de 1992, veinte años en la tarea de promover, estudiar, investigar las problemáticas relacionadas con la lectura. Para celebrar estas dos décadas de trabajo, la **AAL** convoca a especialistas, investigadores y docentes de los distintos niveles de enseñanza, así como a todas las personas interesadas en el quehacer de la lectura, al **II Encuentro Internacional de Lectura** que se llevará a cabo el 5, 6 y 7 de mayo de 1993, en Buenos Aires, Argentina.

El tema central, **Lectura y escolaridad**, permitirá considerar los subtemas que se detallan a continuación y que constituirán las distintas comisiones:

- la lectura y el nivel inicial;
- la lectura en el nivel primario;
- la lectura en la enseñanza media;
- la lectura y los profesorados de formación docente;
- la lectura y la educación especial;
- la lectura y la educación de adultos;
- la lectura y las bibliotecas (escolares, comunales, etc.);
- la lectura y la educación no convencional.

La lectura en cada uno de estos aspectos podrá encararse a partir de los aportes de la lingüística, de la sociolingüística, de la psicolingüística, de la literatura infantil y juvenil, de las ciencias de la educación, de las ciencias sociales, de la pedagogía de la comunicación, etc.

El propósito de este encuentro es recuperar y afianzar la naturaleza y las condiciones de la lectura en los distintos niveles de escolaridad y su proyección en el medio.

Los subtemas reseñados se considerarán en conferencias centrales, talleres, coloquios, mesas redondas, abiertos al debate entre los especialistas y el público.

Se podrá participar con **comunicaciones libres** que se debatirán en grupos afines en temática.

Las comunicaciones libres **no deben exceder las mil palabras**, ya que serán **síntesis** de las investigaciones o experiencias realizadas. El plazo para su presentación, ha sido extendido hasta el **20 de febrero de 1993**.
Los costos de inscripción al **II Encuentro** son los siguientes:

**Hasta el 30 de diciembre de 1992:**

Oyentes socios de AAL o IRA: $40
Oyentes no socios de AAL o IRA: $45
Participantes con ponencias socios: $50
Participantes con ponencias no socios: $55

**Hasta el 20 de febrero de 1993:**

Oyentes socios de AAL o IRA: $50
Oyentes no socios de AAL o IRA: $55
Participantes con ponencias socios: $60
Participantes con ponencias no socios: $65

**A partir del 21 de febrero de 1993:**

Oyentes socios de AAL o IRA: $60
Oyentes no socios de AAL o IRA: $65

Informes e inscripción en:

**Asociación Argentina de Lectura: Viamonte 1876, 4º piso, Dto. 1**
**(1056) Capital Federal.**
**Tel. 812-2259.**

**Lunes, jueves y viernes de 17.30 a 20.30hs.**

**Asociación Internacional de Lectura: Lavalle 2116, 8º piso, Dto. B**
**(1051) Capital Federal.**
**Tel. 953-3211.**

**Lunes a viernes de 12 a 18hs.**

lectura y vida

DE LECTURA

**Cuota de afiliación individual, U$S 19.**

**Cuota de afiliación institucional, U$S 41.**

La afiliación anual a la Asociación Internacional de Lectura (incluye **Lectura y Vida**, material informativo, descuento en congresos y publicaciones).

Argentina: Cheque o giro en pesos por el equivalente a U$S 19 ó 41 al cambio oficial, a: Casilla de Correo 124, Sucursal 13 (1413) Buenos Aires, Argentina.

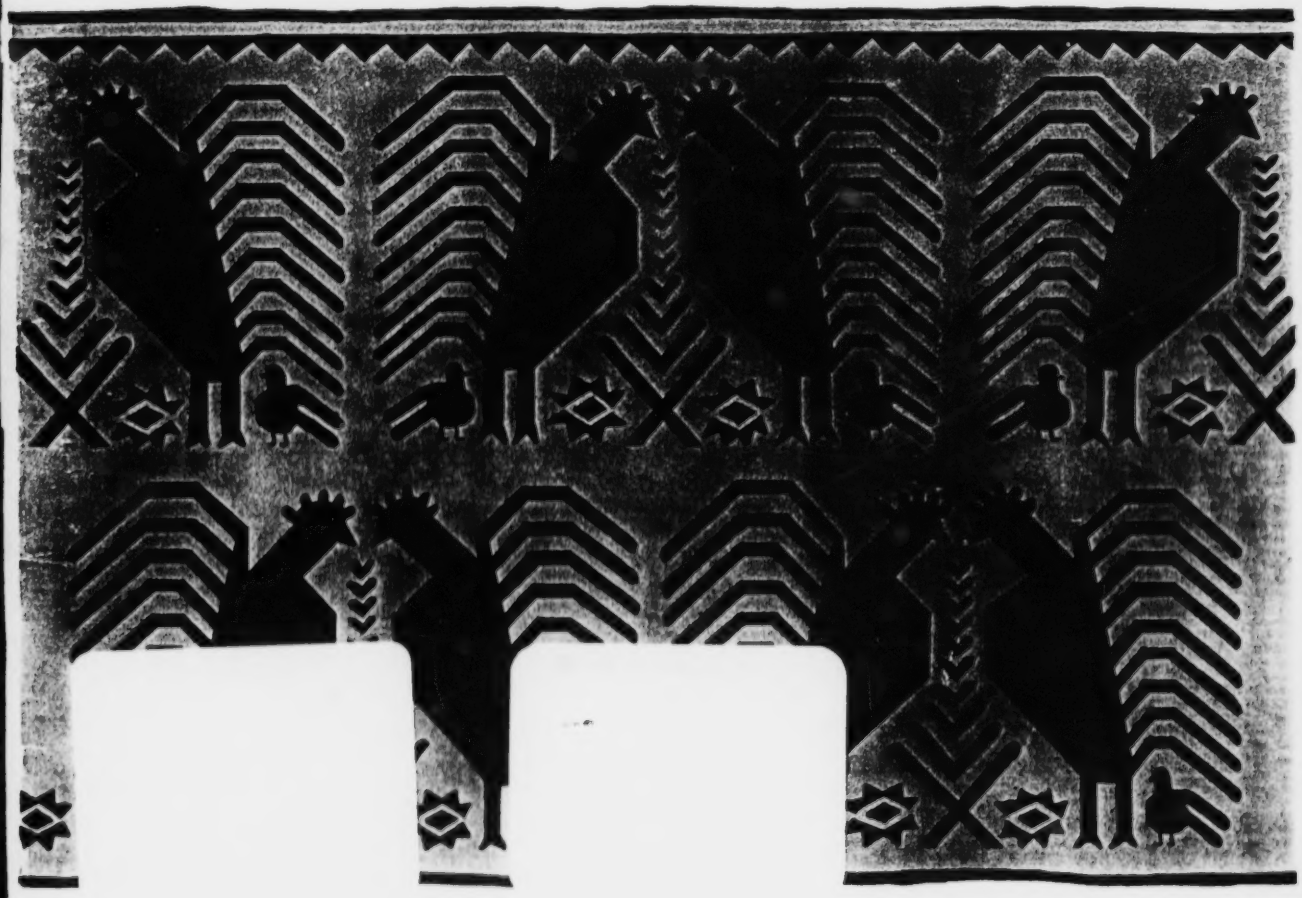
O en: Redacción de **Lectura y Vida**
Lavalle 2116 - 8° B
(1051) Buenos Aires, Argentina
Tel.: 953-3211
**Horario:** Lunes a viernes de 12 a 18 hs.

Cheque o giro en **dólares** sobre un banco de los Estados Unidos a la orden de la **Asociación Internacional de Lectura**, a: IRA PO Box 8139 Newark, Delaware 19714-8139, U.S.A.

# lectura y vida

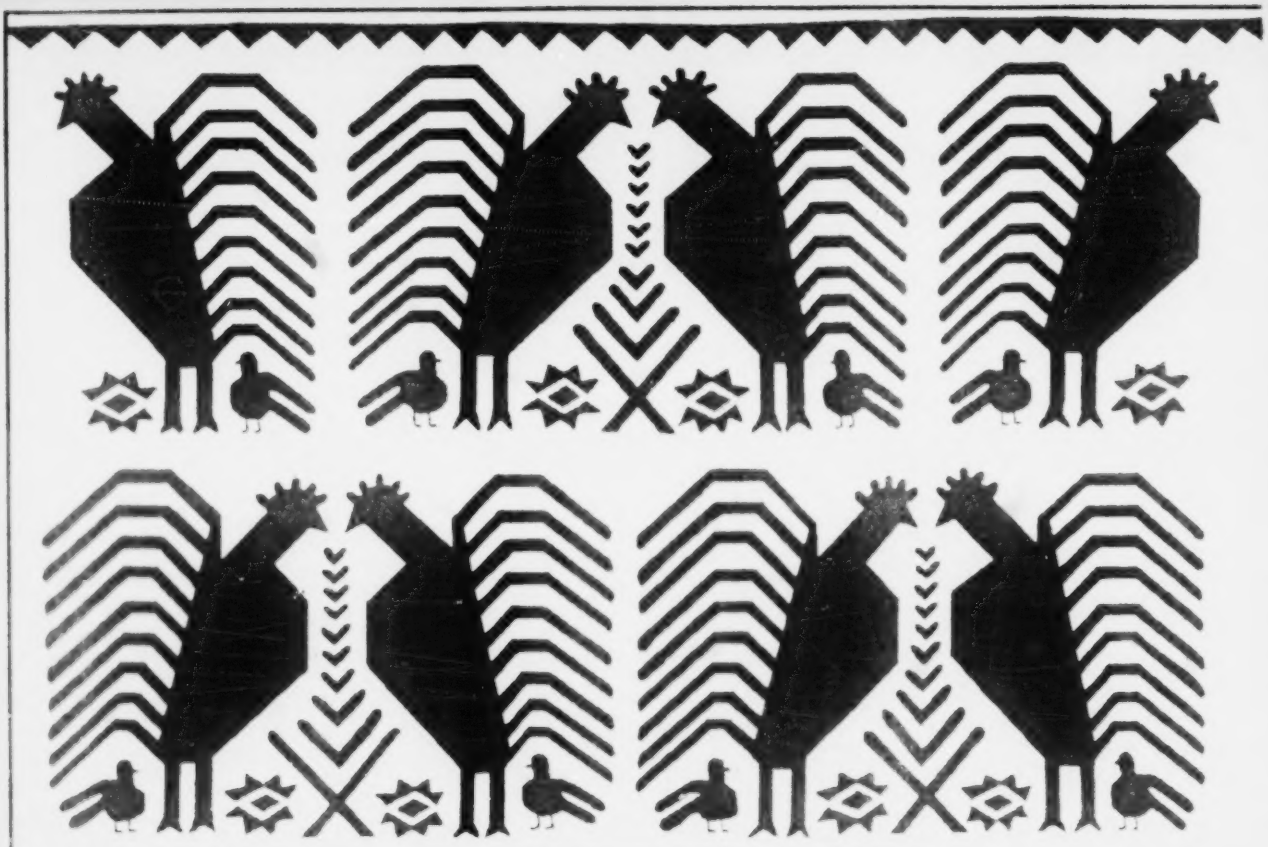
REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA

AÑO 14 - Nº 1 MARZO 1993 ISSN 0325-8637 CODEN LVIDDG



- ESTUDIO INTERNACIONAL SOBRE EL DESEMPEÑO EN LA LECTURA
- LA OBSERVACIÓN DOCENTE
- TEXTOS EXPOSITIVOS
- LENGUA EN GRADOS MEDIOS Y SUPERIORES

616



# Desde este lugar luchamos por el cambio

14 millones de analfabetos absolutos

8,5 millones de niños en edad escolar
que no tienen acceso a la escuela

Centenares de miles de niños
que desertan, que repiten y que son
expulsados por la escuela

Por eso desde este lugar
luchamos por el cambio.

# 15º CONGRESO MUNDIAL DE LA ASOCIACION INTERNACIONAL DE LECTURA

## CONTEXTOS SOCIO-CULTURALES DE LA ALFABETIZACION

**Buenos Aires - Argentina**
**19 al 22 de julio de 1994**

ira

**800 Barksdale Road,**
**P.O. Box 8139**
**Newark - Delaware 19714**
**USA**

618

**Revista Latinoamericana de Lectura**
**Año XIV - Número 1 - Marzo 1993**

Publicación trimestral de la
**Asociación Internacional de Lectura (IRA)**
P.O.Box 8139 - Newark, Delaware 19714
Estados Unidos

**Directora**
María Elena Rodríguez

**Consejo Editorial Consultivo**
María Elvira de Alonso (Colombia)
Laura C.A. de Athayde Sandroni (Brasil)
Berta P. de Braslavsky (Argentina)
Mabel Condemarín Grimberg (Chile)
Alan N. Crawford (Estados Unidos)
Adolfo Elizaincín (Uruguay)
Emilia Ferreiro (México)
Kenneth Goodman (Estados Unidos)
Nelson Rodríguez Trujillo (Venezuela)
Ana Teberosky (España)

**Diseño de tapa**
**Diagramación**
Patricia Leguizamón

**Composición y armado**
**Lectura y Vida**

**Películas de tapa e interior**
Fototipia Linfoseter S.A.

**Imprenta**
Color EFE - Paso 192 - Avellaneda

**Redacción**
Lavalle 2116 - 8º - B
(1051) Buenos Aires - Argentina - Tel. 953-3211

**Dirección Postal**
Casilla de Correo 124, Sucursal 13
(1413) Buenos Aires, Argentina

**Costo de la suscripción anual**
(equivale a la afiliación a la
Asociación Internacional de Lectura)

**América Latina, Africa y Asia** (excepto Japón)
Socio individual: u$s 19
Socio institucional: u$s 41
**Resto del mundo: u$s 38**

**Aparece en marzo, junio, setiembre y diciembre**

Registro de la Propiedad Intelectual Nº 38.409

Los artículos y fotografías no pueden reproducirse total o parcialmente sin la autorización escrita de LECTURA Y VIDA, Revista Latinoamericana de Lectura.
Los artículos firmados no expresan necesariamente la opinión de la Asociación Internacional de Lectura o de la Redacción de la revista.

LECTURA Y VIDA es un foro abierto para el intercambio de información sobre teoria, investigación y práctica de la lectura y escritura.

ISSN 0325-8637
CODEN LVIDDG

CORREO ARGENTINO CENTRAL
TARIFA REDUCIDA CONCESION Nº 2800
FRANQUEO PAGADO CONCESION Nº 1554

# sumario

**Nota de la Dirección**

**Estudio internacional sobre el desempeño en la lectura**

**Una alternativa para la transformación de la práctica pedagógica: la observación docente**

**Estrategias de lectura acerca del mundo real: el texto expositivo**

**Lengua en grados medios y superiores: aspectos psicogenéticos, lingüísticos y didácticos**

**Libros y revistas**

**Informaciones**

**Indices Año XIII - 1992**

513

# lectura y vida

4

**Lucía Fraca de Barrera (Venezuela)**

Informe preliminar de Venezuela correspondiente al estudio comparativo de la **Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Escolar (IEA)**, orientado a investigar la capacidad para leer de distintas poblaciones, así como sus comportamientos lectores y los factores sociales y educativos vinculados con la lectura. 5

**Adriana A. Bello, Cecilia N. Pais y Julia C. Valdez (Argentina)**

Taller de capacitación donde el análisis de los registros de clase constituye el instrumento de reflexión crítica del docente sobre su propia práctica. 13

**Donna M. Ogle (Estados Unidos)**

Estrategia de abordaje de los textos referidos al mundo real que parte de las preguntas ¿qué sabemos acerca del tema? y ¿qué queremos saber? para organizar luego de la lectura la información nueva aportada por el texto. 23

**Ana María Kaufman (Argentina)**

Estudios sobre las conceptualizaciones infantiles acerca de las sílabas y de la relación oración y texto y presentación de algunas actividades de aula vinculadas con el reconocimiento de sílabas, la coherencia textual y la reflexión sobre gramática oracional. 27

43

44

47

620

*Capacitar a los docentes en la enseñanza de la lectura y la escritura constituye uno de los objetivos primordiales de la* ***Asociación Internacional de Lectura*** *y, por consiguiente, es uno de los ejes temáticos de LECTURA Y VIDA. Alrededor de este eje se ubican también los artículos de este número con el que iniciamos el 14º año de publicación de la revista.*

*Los aportes de la psico y de la sociolingüística, de la psicogénesis y de las distintas corrientes de la lingüística del discurso sirven como sustrato a las investigaciones y experiencias de aula que aquí presentamos.*

*Consideramos de interés incluir además el marco teórico y los datos preliminares de un estudio que se está llevando a cabo en distintos países para evaluar el desempeño en lectura de niños de nueve y catorce años.*

*Recordamos un hecho que nos convoca: la* ***Asociación Internacional de Lectura*** *eligió a Buenos Aires como sede de su* ***15º Congreso Mundial****, el cual se realizará entre* ***el 19 y el 22 de julio de 1994****. Junto con este número encontrarán el formulario para presentar propuestas de trabajos para el programa de dicho Congreso.*

*Es muy importante que el mayor número posible de educadores latinoamericanos participe de las reuniones, ya sea con trabajos a exponer en seminarios, simposios, sesiones de comunicaciones libres o sesiones de informes de investigaciones, ya como oyentes, porque es una oportunidad excepcional (el último congreso mundial de IRA que se realizó en Buenos Aires fue en 1972) para tomar contacto con los especialistas más destacados en el plano internacional y para conocer y hacer conocer lo que se está haciendo en el mundo para erradicar el analfabetismo.*

*Un pedido muy especial: todas aquellos profesionales que tengan interés en participar como ponentes no olviden de enviar el* ***resumen*** *de su trabajo junto con el formulario que adjuntamos (debidamente completado)* ***antes del 1º de julio de 1993*** *a la Redacción de LECTURA y VIDA. Sería de lamentar que por no cumplir con este requisito (se solicita solamente un resumen de no más de 400 palabras) los latinoamericanos quedáramos fuera del programa de un congreso que se hace en nuestra Región.*

*Insistimos:* ***no se aceptarán propuestas remitidas con posterioridad al 1º de julio de este año****, por ningún motivo y sin excepción alguna.*

*LA DIRECCION*

# Estudio internacional sobre el desempeño en la lectura

Lucia fraca de barrera

*Universidad Pedagógica Experimental Libertador.*
*Vicerrectorado de Investigación y Postgrado.*
*Instituto Pedagógico de Caracas. Caracas, Venezuela .*

La lectura es uno de los procesos cognoscitivos que posee el ser humano para la obtención de información y desenvolvimiento social. El objetivo fundamental del acto de leer consiste en la reconstrucción, por parte del lector, del significado presente en los materiales escritos. Dentro de las nuevas tendencias de la psicología cognoscitiva, el procesamiento de información de la lengua escrita es explicado a través de la descripción de estrategias de aprendizaje con las que el sujeto codifica, almacena, recupera y combina la información para luego dar respuestas adaptadas a las exigencias de su entorno sociocultural. En este sentido, el desempeño en la lectura deberá ser investigado en función de las expectativas que en cuanto a niveles de desempeño en la lectura tenga la sociedad donde el individuo se desenvuelve.

Sin embargo, para que el individuo pueda reconstruir el significado de un texto escrito es necesario que conozca los mecanismos y reglas que organizan la lengua escrita. Un lector eficiente será aquel que posea la competencia para emplear adecuadamente el lenguaje escrito. Es decir, que posea una **competencia en la lectura**.

## La noción de competencia

Hacia fines de la década de los cincuenta, Noam Chomsky introduce cambios significativos dentro de los estudios acerca del lenguaje humano. Señalaba que los análisis lingüísticos o la ciencia lingüística debía abandonar la identificación

minuciosa, la taxonomía detallada de los componentes del sistema (lengua) para incorporarse a la explicación de cómo el hablante/oyente maneja las unidades lingüísticas (limitadas) de una manera ilimitada. Proponía Chomsky que se describiera no la lengua, sino el "conocimiento" que todo hablante tiene de ella. En este sentido, la finalidad del lingüista sería dar cuenta de la **competencia lingüística** (el conocimiento implícito) que un hablante tuviera de su lengua; por lo tanto, se planteaba también la posibilidad de que un texto escrito presentara una estructura superficial física (información visual representada mediante letras), a partir de la cual se pudiera llegar a su estructura profunda (Barrera, 1990: 192). De acuerdo con lo planteado por Barrera, dentro del acto de lectura (*lector-texto*) parecería existir al nivel de estructuras significativas "un conocimiento de la lengua escrita". Al respecto, Ferreiro (1990: 9) señala que "tanto en el aprendizaje de la lengua oral como en sus intentos por comprender la escritura, los niños no se limitan a reproducir, sino que organizan la información que reciben". La organización de tal información se realiza de acuerdo con patrones que al niño selecciona y aplica.

## La noción de competencia en lectura

La incorporación del concepto de competencia lingüística fue de gran importancia para los estudios psicolingüísticos. A pesar de no ser un concepto psicológico, sino lingüístico, el plantear que los hablantes tienen un conocimiento sobre la estructura interna de su lengua, dio oportunidad para el desarrollo de numerosas investigaciones en el campo de la psicología y de la psicolingüística.

El conocimiento o competencia fue definido en términos lingüísticos como un sistema de reglas fonológicas, sintácticas y semánticas que todo hablante posee de su lengua. Si se concibe la lectura como un acto de comunicación, se establecerá una relación interactiva entre el lector y el texto. El texto sería el emisor del mensaje y el lector, el receptor. Sin embargo, la comprensión de los mensajes verbales implica el conocimiento (competencia) de las reglas y procedimientos que norman la lengua, en el acto de lectura, el lector debe "conocer" los mecanismos y estructuras que subyacen en los materiales escritos. Es decir deberá poseer una competencia en la lectura. En la medida en que tal conocimiento se hace más profundo, mayor será la capacidad de comprensión de los materiales escritos.

Empero, se debe tener claro que entre ambos procesos de comunicación existen diferencias que deben tenerse en cuenta. La comunicación en la lectura se caracteriza por los siguientes aspectos:

1. En el proceso se establece comunicación entre el texto y el lector. Por la misma naturaleza del acto, no hay posibilidad de respuesta inmediata por parte del receptor como sucede en la comunicación oral.

2. El significado del lenguaje se encuentra en relación con la estructura profunda del texto y de las características biopsicosociales del lector. En este punto, la psicología cognoscitiva y metacognoscitiva dan vital importancia a las estrategias que el lector pone en práctica para la adecuada comprensión de un texto.

3. En el acto de lectura, el lector está provisto de su propia estructura o conocimiento lingüístico que, conjuntamente con su conocimiento acerca de la estructura interna del texto y del contenido del tema, así como de su conocimiento previo, proveen una mayor efectividad en la comprensión del texto.

4. En el acto de comunicación en la lectura, el principal interés es el acceso al significado del texto. La no concordancia entre las reglas que norman la estructura lingüística del habla y su conocimiento, por una parte, y las reglas que controlan la estructura interna del texto, y su conocimiento, por la otra, puede ocasionar que el lector suspenda el proceso fluido para detenerse en la estructura gráfica (superficial), a la búsqueda de pistas para facilitar la comprensión del texto.

En consecuencia, el contacto diario con los materiales escritos --así como el contacto con el lenguaje durante el período de desarrollo de la lengua materna-- permitirá al individuo en el proceso de desarrollo de las habilidades para leer, elaborar hipótesis acerca de la estructura interna de la lengua escrita para, finalmente, ser capaz de emplear y manipular la información textual y tener acceso al significado.

## La competencia pragmática y la competencia en la lectura

Para la mayoría de los estudiosos del lenguaje, la noción de competencia lingüística no resultaba suficiente, pues dejaba de lado lo relativo al contexto situacional y social en el que se encuentra inmerso el hablante. Quiere decir, entonces, que aparte del conocimiento gramatical, el usuario de la lengua, también es poseedor de un conjunto de reglas vinculadas al funcionamiento social del lenguaje. A partir de los señalamientos de una

nueva disciplina conocida como **Pragmática** (Sánchez, 1989:186), se vislumbra la importante inferencia según la cual el uso determina de alguna manera la estructura de las formas del lenguaje. Surge entonces, la noción de **competencia pragmática**, concebida como el conocimiento de un conjunto de reglas vinculadas al funcionamiento psicosocial del lenguaje. Así, la ciencia pragmática investiga y da explicación de las distintas reglas de organización del lenguaje vinculadas al entorno social y a las implicancias cognoscitivas de las mismas.

Dentro del proceso de la lectura, el lector/receptor percibe una serie de formas verbales a través de un conjunto debidamente organizado de grafemas. Este proceso implica una decodificación o identificación de formas gráficas para luego proseguir con el cotejo o comparación mental de la organización lingüística poseída por el lector. Posteriormente, sigue la asignación de significados a la cadena verbal para relacionar integralmente la información procesada con los "conocimientos" acumulados en la memoria semántica (Barrera, 1990: 193). Esta competencia en la lectura, no sólo implica el conocimiento o manejo de la estructura interna del texto, sino también conocimiento del entorno social en el que se realiza la lectura. En este sentido, el proceso incorpora además reglas escriturales que implican relaciones con el entorno social y de alguna manera influyen en la reconstrucción del significado por parte del lector. A tal efecto, Ferreiro (1990: 11) plantea en relación con el aprendizaje de la lengua escrita que "el sujeto que aprende no es un mero receptor, sino un organizador de la información; el objeto de este aprendizaje no consiste en una serie de letras que hay que poner en relación con ciertos sonidos, ni se trata de una versión 'regularizada' de la escritura real. Reconocemos que la escritura es un objeto social y nos negamos a transformarla en un objeto didáctico; hemos podido verificar que el sujeto **aprende, construye y transforma para poder comprender**".

En consecuencia, saber leer significa desentrañar las peculiaridades y conocer a plenitud las reglas que hacen de la lengua escrita un sistema diferente de aquel en que se organiza la lengua oral. La comunicación en la lectura implica entre muchas cosas complementar una parcela muy importante de la competencia comunicativa (entendida ésta como la habilidad del ser humano para comunicarse con sus semejantes mediante el empleo de cualquier medio: oral, escrito, gestual, etc.). Si bien el "aprender a escuchar" proporciona las habilidades necesarias para aprovechar al máximo la inmediatez de la lengua oral, el abordaje adecuado del texto escrito a través de la lectura, nos prepara para ingresar en un universo verbal cuyo emisor físico ha desaparecido dejando al texto y al lector toda la carga contextual y significativa de su mensaje.

En resumen, tanto en el acto de comunicación oral como escrita, emisor y receptor deben poseer una competencia para poder extraer la significación del mensaje. Por lo tanto, es viable plantearse la existencia de una competencia en la lectura vinculada al entorno social en el que lector y texto se desenvuelven.

## Estudio internacional sobre el desempeño en la lectura

Dentro de este marco de referencias y bajo la concepción de un individuo definido en términos de su comportamiento dentro de la sociedad y de sus exigencias en términos de su funcionalidad como lector, la **Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Escolar** (International Association for the Evaluation of the Educational Achievement (IEA) ha invitado a más de cuarenta países de todos los continentes a que participen en la realización de un estudio comparativo sobre el de-sempeño en la lectura en niños de 9 y 14 años de edad.

Inmerso dentro de la concepción de la lectura como un proceso activo en el cual participan no sólo el lector y el texto, sino también la comunidad y la escuela, este organismo internacional intenta investigar la capacidad para leer de esa población, los hábitos relacionados con la lectura, así como los factores sociales y educativos vinculados a ésta.

La IEA define como **lector eficiente** a todo **individuo que sea capaz de comprender y emplear aquellas formas de la lengua escrita que sean válidas para la sociedad donde este individuo se desenvuelve**. En este sentido, el desempeño en la lectura y los hábitos relacionados con ella serán estudiados en relación directa con las expectativas que cada país defina dentro de sus niveles de competencia en la lectura.

Esta investigación es de gran utilidad para Venezuela pues sus resultados permiten obtener:

1. Instrumentos y criterios válidos para apreciar el nivel de desempeño en la lectura.

2. Información sobre la competencia y hábitos en la lectura de los estudiantes en los niveles educativos investigados. Para el caso de Venezuela se escogieron los alumnos que asisten a 4º y 9º años de **educación básica** porque la mayoría de los estudiantes cursantes de esos grados tienen entre 9 y 14 años de edad respectivamente.

3. Indicadores de la efectividad de los programas de lectura en los países involucrados.

4. Conocimiento sobre los factores relacionados con la escuela, el docente, la comunidad y el hogar, que pudieran influir en el desempeño en la lectura de la población estudiantil investigada.

5. Información relativa a la relación alumno-hogar-docente en relación con el desempeño en la lectura.

6. Influencia en la manera como el docente distribuye su tiempo con relación al rendimiento de sus estudiantes. Por ejemplo, implementación de programas remediales de lectura.

## Descripción del estudio

Básicamente, la investigación central está dirigida hacia el conocimiento del desempeño y hábitos en la lectura de niños y jóvenes de 9 y 14 años de edad. Además mediante el desarrollo de otras investigaciones en otras áreas se intenta establecer correlación con el hogar, el docente y la sociedad.

Este proyecto internacional estuvo previsto para ser llevado a cabo en cuatro años, desde octubre de 1988 hasta diciembre de 1992. Internacionalmente está coordinado por la Comisión Central con sede en Hamburgo (Alemania) y en Venezuela se encuentra financiado por el Vicerrectorado de Investigación y Posgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador con sede en Caracas, bajo la coordinación del Dr. Armando Morles y de la profesora Lucía Fraca de Barrera. Para llevar a cabo una investigación de tal envergadura, el estudio fue estructurado en varios componentes que pasaremos a describir a continuación:

### *1. Desempeño y hábitos de lectura en niños de 9 y 14 años de edad*

Este estudio constituye el eje central de la investigación, pues mediante la administración de pruebas de comprensión de lectura y de un cuestionario, se pretende obtener información relativa al comportamiento lector de la población objeto de estudio.

Las principales categorías que comprende el modelo de prueba son, por una parte, los procesos que debe desarrollar el sujeto para responder a la misma (habilidades iniciales, localización de información y comprensión) y las áreas de actividad y conocimiento en las cuales el estudiante ejecutará esos procesos (hogar, escuela, sociedad y trabajo).

Para la conformación de las pruebas se procedió a la elaboración de un banco de textos e ítemes, y mediante un proceso de selección de los mismos se diseñó la primera versión de la prueba. Esta versión fue sometida a la consideración de las coordinaciones nacionales para luego elaborar la prueba piloto.

La aplicación piloto se llevó a cabo durante el primer semestre de 1990. Para el caso de Venezuela la muestra piloto estuvo integrada por 2400 estudiantes de 4º y 9º grado pertenecientes a la zona central del país. Luego de ésta, los instrumentos fueron codificados y los datos fueron ingresados a las computadoras para su análisis estadístico.

A partir de la limpieza y selección de los textos e ítemes posterior a la aplicación piloto, se procedió a la elaboración de la prueba final para la aplicación nacional. El test definitivo, uno para cada población, contiene diferentes tipos de textos: narrativos, expositivos y documentales (gráficos, mapas, cuadros, tablas). Se consideraron varios tipos de textos y no sólo narrativos porque se asume que el desempeño lector se hace efectivo ante cualquier tipo de texto.

Para la aplicación nacional de los instrumentos se procedió a dividir al país en nueve regiones y dentro de cada una de ellas se seleccionó a un estado o entidad federal como representativa. En cada uno de estos estados se nombró un coordi-

nador quien se encargaría de seleccionar las escuelas y las secciones a las cuales se les administrarían los instrumentos.

La muestra total de sujetos pertenecientes a la población **A** (4º grado) fue de 5166 estudiantes y la población **B** (9º grado) fue de 4900, haciendo un total de 10066 sujetos, distribuidos en las nueve regiones seleccionadas. Consideramos que la muestra es representativa pues allí se toman en cuenta todos los estratos: rural y urbano, por un lado, y público y privado por el otro.

La aplicación nacional se llevó a cabo durante los meses de marzo, abril y mayo del presente año. Para este momento, las pruebas ya fueron codificadas e ingresados los datos a las computadoras y se encuentran en Hamburgo para ser sometidos a los programas estadísticos y al establecimiento de patrones comparativos con los datos proporcionados por los otros países.

Además de los tests de lectura, la investigación también contempla un cuestionario aplicado a los estudiantes, docentes y directores de los planteles seleccionados, uno diferente para cada uno. Mediante los cuestionarios se busca que los sujetos de la muestra aporten indicadores de conductas antes que de actitudes o preferencias. Así, los hábitos de lectura se estudian de acuerdo con cuatro dimensiones:

**Medios de comunicación**: incluyen periódicos, revistas, libros y documentos breves como gráficos y notas.
**Contenidos**: incluye temas y contenidos de los materiales de lectura.
**Volumen**: comprende la frecuencia de las actividades de lectura (diaria, semanal, mensual) y duración de las mismas (tiempo de lectura en minutos).
**Uso**: se refiere a la meta o propósito para el cual se lee (conocimiento, localización de información, aplicación, disfrute, etc.).

El cuestionario del **estudiante** incluye información referida a años de educación de los padres, actividades de lectura de los padres con los niños, reuniones de los padres con los docentes, libros en el hogar, sexo, edad, lectura recreativa, préstamo de libros en la biblioteca.

El cuestionario referido al **docente** incluye años de preparación pedagógica, años de experiencia docente, sexo, edad, rincón de lectura dentro del aula, tipos de libros, métodos de enseñanza de la lectura (si los aplican), disponibilidad de programas remediales de lectura e interacción docente-alumno y representante.

El cuestionario del **director del plantel** incluye sexo y edad, implementación de programas de capacitación docente, biblioteca, tamaño de la escuela, matrícula de alumnos y evaluación de la actividad docente.

Como se ve, la investigación sobre el desempeño y hábitos en la lectura intenta conocer la capacidad para leer de nuestros estudiantes y su vinculación con el hogar y la escuela. La actividad de lectura se asume como un proceso interactivo en el que el niño se encuentra inmerso en un entorno social y educativo.

## *2. Cuestionario nacional*

Esta investigación consiste en conocer mediante un estudio inventariado, las condiciones de salud, economía y educación que ofrece el país participante en el proyecto internacional. En dicho inventario se solicita información acerca de los beneficios y características que el país ofrece a la población. En el renglón **salud**, p.e., se requiere información sobre el número de hospitales que posee una determinada región en relación con el

número de habitantes; número de camas y servicios ambulatorios de salud "per capita" que tiene una determinada población, etc. En cuanto al sector **economía**, se requiere información relativa al salario mínimo, y a la tasa de inflación durante los últimos diez años. Por último, en el aspecto referido a **educación y políticas educativas**, se busca obtener información sobre los años de preparación docente, programas de actualización para docentes en servicio y, además, implementación de programas referidos a la enseñanza de la lectura y a la planificación de estrategias remediales en lectura. También se solicita información referida al número de estudiantes por sección y al número de horas docentes de los maestros.

Con este cuestionario, la coordinación central del proyecto intenta establecer correlaciones entre características sociales y desempeño en la lectura de las poblaciones investigadas, así como el establecer comparaciones entre los países incorporados al proyecto.

### *3. Establecimiento de los niveles básicos en el desempeño en la lectura (Basic functional literacy)*

Este componente de la investigación intenta establecer, mediante la puesta en práctica del método de Angoff (Bennan y Lockwood, 1980) los niveles básicos (bajo-medio-alto) de desempeño en la lectura de los países incorporados al proyecto. Se parte del supuesto de que las expectativas de los niveles de desempeño en la lectura no son las mismas y se requiere de esta información para el establecimiento de patrones de comparación.

El método de Angoff requiere la conformación de un panel de jueces cuya misión es la de definir los niveles básicos (bajo-medio-alto) del desempeño en la lectura de la sociedad a la que pertenecen. Posteriormente, estos jueces deben responder la prueba de lectura aplicada a la población B (jóvenes de 14 años) para luego determinar mediante la técnica del porcentaje el número de estudiantes de los niveles bajo y alto que responderían correctamente a cada uno de los ítemes de la prueba.

El panel deberá estar conformado por personas representativas de cada uno de los sectores que integran la población, tales como sacerdotes, médicos, administradores, comerciantes, educadores, políticos, escritores, etc.

Este estudio le permitirá a la IEA obtener información relativa a las expectativas que en cuanto al desempeño en la lectura tiene un determinado país y a la vez establecer comparaciones con los niveles básicos que en cuanto al desempeño tienen los demás países incorporados al proyecto.

### *4. Opciones nacionales especiales*

Además de los estudios ya reseñados, la IEA ha propuesto la incorporación de algunas investigaciones relacionadas con la lectura. Para Venezuela sólo se seleccionaron tres de ellas: la valoración del desempeño en lectura, turno de asistencia al plantel (mañana, tarde, ambos) y el análisis de las respuestas abiertas de la prueba de lectura.

**Valoración del desempeño en lectura**: Consiste en conocer la valoración que, sobre el desempeño en la lectura, posee el docente de sus alumnos. Mediante el empleo de una taxonomía sobre las capacidades de leer, el docente tiene que ubicar a sus estudiantes dentro de cada uno de esas categorías. El maestro debe ser el docente de lectura o de lengua materna (castellano o español) y ha de impartir estos cursos a los estudiantes a quienes se les aplicó la prueba de lectura. La información suministrada por el docente es de mucha utilidad pues los resultados del test de lectura son comparados con la valoración del docente.

**Información relativa a la influencia que el turno escolar pudiera tener en relación con el desempeño en la lectura:** En la Aplicación Nacional se les solicitó a los planteles que proporcionaran información sobre el turno de los alumnos investigados (mañana, tarde o ambos) y si asistían en ambos turnos, como en el caso de 9º año, que notificaran en qué turno reciben clases de lectura o de castellano. La información ya fue recolectada y se espera que para finales de este año culmine este estudio.

**Respuestas abiertas**: Las pruebas de lectura comprenden tres tipos de preguntas: de selección múltiple, de completación y abiertas. En las preguntas abiertas el alumno debe redactar la respuesta en un máximo de ocho líneas. Aquí se intenta conocer por una parte, cómo el alumno transmite por escrito lo que ha comprendido del texto, y por otra, conocer las características de la expresión escrita de los estudiantes. En este sentido, se establecerán correlaciones, hasta donde sea posible entre desempeño en la lectura y expresión escrita.

*5. Subproyectos nacionales*

En vista de que la aplicación nacional de los instrumentos del proyecto internacional podía dar cabida a la planificación de estudios nacionales, la IEA dio oportunidad a los diferentes países para que llevaran a cabo investigaciones de carácter nacional relacionadas con lectura. En tal sentido, Venezuela incorporó dos subproyectos nacionales. El primero de ellos intenta conocer la habilidad que poseen nuestros estudiantes para comprender algunas estructuras sintácticas del español y el segundo, pretende obtener información sobre las habilidades y hábitos de lectura de los docentes de educación básica.

**Subproyecto A**: Comprensión de estructuras lingüísticas

Intenta investigar algunos factores lingüísticos (comprensión) que de alguna manera pueden influir en el desempeño en la lectura. En este sentido, se tendría información acerca de la incidencia del conocimiento de ciertas estructuras sintácticas en español en la comprensión de la lectura. Si se asume como postulado teórico inicial acerca de la existencia de una competencia en la lectura y su relación con la competencia lingüística, los resultados de esta investigación arrojarán información que será de gran utilidad para demostrar tal supuesto. La recolección de los datos se hará a través de pruebas de comprensión diseñadas a tal efecto.

Se investiga la comprensión lingüística de tres tipos de estructuras sintácticas cuya complejidad se encuentra vinculada tanto a las etapas de desarrollo del español como a la expresión escrita, pues son consideradas típicas del lenguaje escrito. Las estructuras investigadas: oraciones pasivas (reversibles), anáfora y alteración del orden canónico de los elementos oracionales.

**Subproyecto B**: Habilidades y hábitos en la lectura de los docentes de educación básica.

La intención de esta investigación estaría centrada en la comparación de los resultados de la aplicación de la prueba de lectura administrada a los estudiantes de 9º año, con información obtenida en la aplicación del mismo instrumento a docentes de ese nivel. Asimismo, los resultados proporcionarían información acerca de las medidas válidas apropiadas para evaluar las habilidades en el desempeño en la lectura del docente venezolano; estimaría los porcentajes de la población docente que han alcanzado niveles específicos de habilidades para leer y su distribución en los


# Novedades Educativas

**Publicación mensual de actualización docente**
**Suscripciones: Casilla de Correo Nº126 - Morón - C.P. 1708**
**Prov. de Buenos Aires - Rep. Argentina - Tel.: (01) 629-3483**

**Lengua y narraciones, didáctica de las ciencias, música, lenguaje corporal, recreación, educación por el arte, filosofía, psicología, orientación, bibliotecología, informática, etc. Novedades de libros, cursos, talleres y congresos. Espectáculos. Reportajes. Publicación de colaboraciones de docentes, investigadores y profesionales de distintas regiones y áreas.**

Suscripción anual (11 números)

| Países | U$S |
|---|---|
| Argentina | 40.- |
| Chile, Paraguay, Brasil, Uruguay y Bolilvia | 45.- |
| Resto de América | 50.- |
| Europa e Israel | 60.- |
| Resto del Mundo | 65.- |

Forma de pago: Argentina, remita cheque o giro en pesos; otros países, remita cheque o giro en dólares sobre un banco de Estados Unidos a la orden de "Novedades Educativas".
Bonificación por suscrip. bienal 20%

Envíe una suscripción (11 números)
por 1 año ☐ - por 2 años ☐
Envíe primero factura ☐
Envíe más información ☐
Nombre:
Institución:
Cargo:
Dirección:
Localidad: C.P.
País:
Tel. ☐ - Fax ☐ Nº
Adjunto cheque/giro Nº
del Banco:
por la cantidad de U$S

grados y niveles escolares. Además recolectará información objetiva y efectiva que permita la elaboración de planes de apoyo al docente activo y la inclusión de actividades de desarrollo y mejoramiento en los planes de estudio de los planteles de formación docente del país.

## Conclusiones

Todo lo revisado anteriormente permite esbozar las siguientes conclusiones:

1. Si se acepta la noción de competencia lingüística como conocimiento interno que posee el hablante de su lengua, entonces el manejo del lenguaje escrito implicaría la existencia de una competencia en la lectura.

2. La competencia en la lectura es definida como el conocimiento subyacente que todo lector posee de la estructura de la lengua escrita. Mientras más profundo sea este conocimiento, más efectivo será el proceso de comprensión del texto escrito.

3. Bajo la concepción del desempeño en la lectura como un proceso activo e interactivo del individuo dentro de una determinada sociedad, la IEA lleva a cabo un proyecto de investigación cuyos objetivos y logros permitirán conocer la competencia y hábitos en la lectura de estudiantes de 9 y 14 años de edad, en más de cuarenta países y de las más variadas culturas.

4. Si se asume como verdadera la relación entre el comportamiento lingüístico y el proceso lector, la investigación acerca de tal relación nos permitirá estrechar más los vínculos entre la lengua oral y la comprensión de materiales escritos.

5. Es importante destacar la significación de este estudio en Venezuela, por cuanto en él participan cerca de cuarenta países, lo cual incluye más de 23 idiomas y múltiples y variadas culturas. Venezuela asume en esta oportunidad la representatividad de la cultura hispanoparlante conjuntamente con España, por lo cual sobre nuestro país recae una gran responsabilidad.

6. Los resultados de este proyecto de investigación serán de gran utilidad para cada país participante puesto que no sólo se obtendrá información sobre la competencia y hábitos en la lectura de los alumnos incluidos en el proyecto, sino que además les permitirá relacionar esta información con la correspondiente a otros países y relacionarla con indicadores económicos, de salud y educativos. Por otro lado, esta investigación permitirá identificar variables sobre las cuales actuar en caso de que se desee mejorar los niveles de lectura de la población investigada. Finalmente la base de datos de nivel internacional va a permitir que los países puedan evaluar en el futuro los cambios que registren sus sistemas educativos a través del tiempo y en forma comparativa.

---

## Referencias bibliográficas


Amat, M. (1988) **Instrucción en el uso de estrategias para el aprendizaje académico**. Mimeografiado. Caracas: Universidad Pedagógica.

Barrera, L. (1990) Texto oral y texto escrito. En Aníbal Puente (comp.) **Comprensión de la lectura y acción docente**. Madrid: Fundación Sánchez Ruipérez.

Elley, W.B. (1989) **IEA Reading literacy study: Research review on test format**. Alemania: IEA.

Elley, W.B. (1989) **Review of research on reading literacy**. Alemania: IEA.

Ferreiro, E. (1990) **Lengua oral y lengua escrita: aspectos de la adquisición de la representación escrita del lenguaje**. Materiales del Taller. X Congreso de la ALFAL. Campinas, Brasil.

Kintsch, W. y T. Van Dijk (1983) **Strategies of discourse comprehension**. Londres: Academic Press.

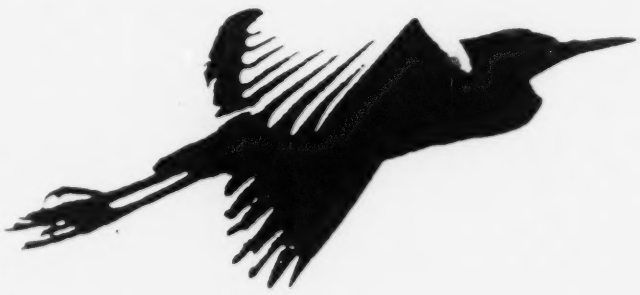
Pietrosemoli, L. (1990) Competencia lingüística, competencia lectora. En Aníbal Puente (comp.) **Comprensión de la lectura y acción docente**. Madrid: Fundación Sánchez Ruipérez.

Sánchez, Y. (1989) Lingüística, gramática, pragmática. En I. Paéz, F. Fernández y L. Barrera (comps.) **Estudios lingüísticos y filológicos, en Homenaje a María Teresa Rojas**. Caracas: Universidad Simón Bolívar.

# UNA ALTERNATIVA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA: LA OBSERVACIÓN DOCENTE

ADRIANA A. BELLO
CECILIA N. PAIS
JULIA C. VALDES

*Las autoras son miembros del Equipo de Investigación de la Dirección de Educación Primaria de la Dirección General de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires.*



## Introducción

El presente trabajo aborda el estudio de uno de los instrumentos utilizados en una propuesta de capacitación alternativa para maestros. Se trata de la observación docente, recurso sobre el que queremos centrar el análisis, pues creemos que es un aporte importante para que los docentes piensen acerca de su propia práctica.

La observación docente constituyó un elemento novedoso para los maestros y permitió que la clase dejara de ser una caja negra para convertirse en un espacio de reflexión compartido con otros.

La propuesta de capacitación se llevó a cabo bajo una modalidad de taller durante los años 1988-1989, siendo su tema: **Alfabetización inicial: transformación del rol docente (Reflexión sobre la práctica pedagógica en un encuadre participativo y constructivo)**. Formó parte de un proyecto de investigación desarrollado en la Dirección de Investigaciones Educativas, organismo perteneciente a la Dirección General de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires[1].



630

Estuvieron involucrados un total de 192 docentes, 48 de la Dirección de Educación Inicial, 112 de la Dirección de Educación Primaria, 32 de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar. Los docentes pertenecían a 18 escuelas primarias y 17 jardines de infantes de los distritos de La Plata, Berisso, Ensenada, Florencia Varela y Berazategui. Los establecimientos involucrados atendían, casi en su totalidad, poblaciones provenientes de sectores carenciados con alto índice de fracaso escolar.

Esta modalidad alternativa de capacitación se propuso superar la concepción vigente del rol docente. En efecto, no se esperó del maestro que pusiera en práctica prescripciones metodológicas o técnicas, que aún basadas en investigaciones científicas, no siempre han tenido que ver con las situaciones que a diario debe resolver quien está frente a los niños. De este modo, tratamos de evitar que la tarea docente se remitiera a una aplicación mecánica de indicaciones dadas por otros, donde el educador quedaba relegado al papel de un técnico y no al de un profesional de la educación.

En el marco de nuestro taller, ser profesional de la educación significó revalorizar la labor docente como una actividad intelectual que requiere una actualización permanente ligada a la producción y socialización del conocimiento. Concordamos con Angel Díaz Barriga (1991): "En la actualidad se habla mucho de la profesión docente, pero no se aborda suficientemente la necesaria dimensión intelectual del profesor. Se trata de un sujeto que se articula con la cultura y que asume la tarea de transmitirla. Nadie da lo que no tiene. Si el maestro carece de una perspectiva intelectual respecto al contenido que transmite, no existe metodología grupal ni electrónica que resuelva esta situación".

A su vez una concepción del docente como profesional implica la necesidad de reflexionar sobre la propia práctica, tener una actitud crítica con respecto a sí mismo y a su tarea para poder construir alternativas didácticas. Para hacer posible esta reflexión es necesario poseer un marco conceptual que permita resolver la falsa dicotomía entre teoría y práctica, ya que detrás de toda práctica aúlica subyace una teoría de enseñanza y una teoría del aprendizaje.

Coincidimos con José Gimeno Sacristán (1985) en que: "... bajo la acción siempre hay una teoría, tal vez no una concreta, sino fragmentos de todas ellas. El problema primero está en saber si se tiene conciencia o no de ello; es decir, si esa teoría es explícita o implícita. Ser consciente del sustrato que guía la acción es una primera condición para su racionalización y cientificidad".

En el transcurso del taller los docentes descubrieron que detrás de sus acciones existía una teoría explicativa, de la cual en la mayoría de los casos no eran conscientes. Reconocerlo les permitió tener mayor claridad conceptual en el momento de elaborar las opciones didácticas.

Creemos que esto se vio facilitado por el uso de la técnica de la observación docente que permitía llevar al taller lo sucedido en las aulas para poder analizarlo teóricamente.

En el desarrollo del presente trabajo, caracterizaremos esta técnica, describiremos algunas dificultades en su registro, analizaremos la relación entre lo que el maestro sabe acerca de lo que va a observar y la manera de transcribirlo; por último enunciaremos algunos aspectos en la transformación del rol docente que creemos se vieron favorecidos por la utilización de la observación docente.

## La observación docente: sus características

Llamaremos observación docente a los registros de clase producidos de la siguiente manera:

Los docentes agrupados en parejas, uno a cargo de la clase mientras el otro la registra en forma manual y/o magnetofónica. Luego se intercambian opiniones sobre lo observado y se elabora un comentario final producto de la discusión. El rol de observador y observado se intercambia.

En nuestro caso las parejas se conformaron de acuerdo con las características del establecimiento y con la cantidad de personal involucrado. Las mismas estaban integradas por directivos, maestras recuperadoras, asistentes educacionales y maestros de grado o sección; lo que permitía al personal sin alumnos a cargo, tener la posibilidad de dar clase a un grupo de niños y ser observado por sus compañeros (Ejemplos de conformación de parejas: maestros de una misma sección o grado; maestros de diferentes secciones o grados; maestro de sección o grado y director o vicedirector; maestro de sección o grado y asistente educacional, maestra recuperadora o reeducadora fonética). De esta manera fue posible involucrar a todos los integrantes de la institución escolar. Las sesiones de taller se organizaron no sólo en base al análisis de los materiales aportados por los maestros como observaciones

docentes, diarios de clase, representaciones gráficas (viñetas), e informes, sino también con materiales recogidos por las investigadoras: observaciones y entrevistas.

La temática general de las observaciones se refería a la alfabetización inicial de niños, enmarcada en una propuesta pedagógica constructiva e interactiva. Cabe aclarar que no hubo, para el desarrollo de las sesiones de taller un programa rígido de temáticas surgidas de los coordinadores; pero sí existió la previsión del tratamiento de contenidos esenciales.

Los temas de la observación docente surgieron del análisis de las dificultades de los maestros al poner en práctica esta modalidad alternativa de alfabetización; algunos de ellos fueron: interpretación de textos acompañados de contexto gráfico y/o verbal; producción de textos; interacción grupal; intervención docente; entre otros.

Para las situaciones de observación, el coordinador del taller daba indicaciones generales con respecto al tipo de situación didáctica a plantear, qué o a quién observar, qué tipos de intervención de los docentes y de los niños registrar.

En cuanto a la presentación de la observación docente podemos decir que consta de un encabezamiento con datos formales: establecimiento escolar, grado o sección, nombre del observador y el observado, fecha de la clase, duración de la misma, cantidad de niños presentes, materiales utilizados y resumen de la situación didáctica; luego se realiza una transcripción en estilo directo, a dos columnas, de las intervenciones realizadas por la docente y por los niños, así como las interacciones entre ellos. Debe consignarse además el texto utilizado, los señalamientos realizados en él (tánto por los niños como por el maestro) y las producciones escritas que aparezcan durante la clase. Finaliza el registro con un comentario, producto del intercambio entre docente observador y docente observado.

## Dificultades en los registros

Nos parece interesante señalar cómo se sintieron los docentes cuando incorporaron esta propuesta de observarse mutuamente.

En un comienzo, abrir la puerta del aula a otro, generó una situación de inseguridad y tensión frente a la presencia y crítica de un compañero o directivo, pues lo habitual es que la observación, dentro del marco de la institución escolar, esté asociada al control, evaluación o sanción del docente.

Esta actitud se revirtió cuando los maestros comprendieron la importancia de compartir un espacio distinto, que ofrecía la posibilidad de pensar sobre una clase desde variados puntos de vista. De esta forma, el que observaba se planteaba qué intervenciones didácticas diferentes hubiera hecho de estar frente a los niños y el que leía el registro de su propia clase, podía cuestionarse las intervenciones didácticas realizadas y plantearse otras superadoras, es decir, poder tomar distancia del objeto de clase y analizarlo.

Cabe aclarar que la actividad de observar y registrar clases no es una tarea usual sino que requiere cierta práctica. Inicialmente no es fácil ver una clase y plasmarla en una producción escrita que rescate los aspectos significativos de la misma. Las siguientes expresiones tomadas de los registros de taller, ejemplifican esta dificultad: "Pasa que te entusiasmás mirando a los chicos y no podés registrar al mismo tiempo" (M.I., 3ª sección, Taller 1988); "Me costó armarlo (al registro), se me iban las respuestas de los chicos" (M.I., 3ª sección, Taller 1988).

Los primeros acercamientos al uso de la técnica de la observación docente evidenciaron ciertas dificultades relacionadas a la falta de comunicabilidad de los registros. Esto les permitió a los docentes trabajar sobre sí mismos como usuarios de la lengua escrita y reconocer, entre otras cosas, que hacer comunicable un mensaje para otros no es tarea sencilla: se construye, debe hacerse, revisarse, reelaborarse hasta encontrar la mejor forma. Paradójicamente, los docentes tomaron conciencia de que no conocían lo suficiente aquello que debían enseñar.

LECTURA Y VIDA

El desconocimiento de la variedad discursiva (registro de clase) se evidenció desde las primeras observaciones docentes. A pesar de la información brindada en diferentes ocasiones por la coordinadora del taller acerca de las características del registro, en ellos faltaban datos importantes como especificar quién era el observador, quién el observado, el tiempo de duración de la clase, la cantidad de niños que participaban, la descripción del planteo de la situación didáctica, los materiales que se usaban, entre otros. Observamos también incorrecta transcripción de los diálogos (mezcla de estilo directo e indirecto), errores de puntuación, etc.

Otra dificultad surgió ante la imposibilidad de focalizar y discriminar las distintas variables intervinientes en la situación de clase. Al registrar el docente debía tener en cuenta el planteo de la situación didáctica en relación al uso de la lengua escrita, el tipo de texto utilizado, las intervenciones de los niños, tanto las convencionales como las no convencionales (estas últimas de difícil observación para el docente poco familiarizado con esta propuesta pedagógica). Además debía considerar la interacción entre los niños, las intervenciones del docente frente a las respuestas de los alumnos, frente a sus "errores" y el rol del maestro como informante.

Hemos encontrado en registros de clase la omisión de algunas de estas variables. Esto demostraría la existencia de una estrecha relación entre los supuestos conceptuales que el docente pone en juego para observar y la producción de sus registros. P.e., el desconocimiento de la importancia de dar información a los niños, seguramente impidió que esta variable apareciera registrada. Encontramos otro ejemplo recurrente entre las talleristas a cargo de primera sección (3 años): el no registrar intercambios entre pares. El "saber" (asimilado en su formación docente) que los niños de esa edad no pueden interactuar debido a su egocentrismo, fue probablemente el obstáculo que les impidió observar y registrar intercambios que se daban frente a ellas.

Una maestra de la sección de 3 años presentó un registro de clase donde no aparecían interacciones entre los niños. Al comentarlo delante de sus compañeras expresó: "Por lo que veo, no creo que puedan trabajar en grupo. Esto de la interacción no se puede dar en 3 años". Agregando luego: "Al mostrar las tarjetas con imagen y texto, me quedé como dura cuando Francisco y Matías realizaron correspondencia término a término con las letras de cada tarjeta. Matías le mostraba a su compañero con el dedo la "A" de su tarjeta (Texto: Animal) y Francisco señaló la "A" en la suya (Texto: Pato) diciendo: "Mirá ésta con ésta". Me llamó poderosamente la atención". En este caso no relacionó esa actividad de los chicos con la posibilidad de interacción. Es decir, no le fue "observable" a pesar de haberlo visto.

Las dificultades señaladas precedentemente fueron superándose, ya que se realizó un trabajo sistemático sobre ellas.

Las coordinadoras del taller efectuaron un análisis de cada registro, haciendo una devolución escrita (con indicaciones y sugerencias sobre la clase) y un comentario oral.

Veamos como se relacionaron los dos aspectos mencionados: los supuestos conceptuales de los docentes y la producción de registros, es decir, qué observar y cómo registrarlo.

## Supuestos conceptuales y producción escrita

Entendemos por supuestos conceptuales las ideas que tiene el docente acerca de un objeto de conocimiento, en nuestro caso: la clase (en ella entran en juego todos los componentes didácticos, incluido el contenido: la lengua escrita).

Nos detendremos a analizar en este punto, la interrelación entre aquello que el maestro sabe de la clase y la utilización de la variedad discursiva (registro de clase) pues creemos que existe una estrecha relación entre ambos aspectos.

Este análisis fue producto de contrastar los registros de clase con el discurso que sobre ellos explicitaron los docentes, tanto en las sesiones de taller como en el comentario final de cada observación y lo expresado en entrevistas mantenidas por el equipo de investigación con cada una de ellas.

Para ejemplificar lo antedicho transcribiremos algunas observaciones docentes. Los registros son transcripción textual de los presentados por las docentes en los talleres.

Analizándolos encontramos algunos cuyas autoras no podían registrar aspectos significativos de la clase ya que debido al escaso acercamiento a la propuesta pedagógica, no podían tener en cuenta observables relevantes y transcribirlos. Unido a esto, algunas maestras, a pesar de haber recibido información, desconocían la variedad discursiva, por lo que sus registros se tornaban poco comunicables como en el caso siguiente (registro completo).

## OBSERVACIÓN Nº 1

Grupo: 2ª seccion

La docente muestra un certificado medico y dice a los alumnos qué son esos papeles y si dicen algo.

| DOCENTE | NINOS |
|---|---|
| | --Son noticias de la policía |
| ¿Por qué te parece que dice policía? | |
| ¿Y esto que sera? | --Un papel, tiene letras y acá un sol (señalando el membrete del papel). |
| Tiene letras, vuelve a mostrar el certificado y dice qué es esto. | --Papel, ya lo mostraste, dice Cristian y agrega, no son iguales. |
| ¿Saben lo que son? | --Del Jardín. |
| | --Daniel dice: porque tenemos que tomar la merienda. |
| Estos son certificados que me traen sus mamás para avisar que estan enfermos. | |

Aquí como en todos los casos podemos constatar que el maestro registra de acuerdo con sus esquemas, puede ver solamente aquello que conoce.

En este registro no aparecen completos los datos de encabezamiento, esto nos indicaría que el docente no ve la importancia de consignar estos datos para el análisis posterior de su clase, en las sesiones de taller. Tampoco están indicados los nombres de los niños, lo que dificulta la comprensión y no permite establecer si fueron uno o varios los niños que intervinieron.

Con respecto a la descripción de la situación didáctica aparece sintéticamente expuesta y confusamente redactada, incluyendo las preguntas con las que comienza la clase, registradas en estilo indirecto: "...dice a los alumnos qué son esos papeles y si dicen algo". Esto evidencia su déficit como usuario de la lengua escrita, que se traduce con el desconocimiento de que los diálogos deben transcribirse en estilo indirecto.

Por otra parte la docente indica el tipo de portador que va a utilizar (certificado médico) pero omite algo fundamental: la transcripción del mismo. No tiene claro, que para leer es necesario coordinar informaciones que proveen tanto el texto como el contexto. Este desconocimiento la lleva a que el texto no aparezca en el registro, pues para ella no es significativo.

Tampoco ve la importancia que tiene registrar los señalamientos que realizan tanto ella como los niños, como p.e., cuando dice: "¿Y esto qué será?" o más lo adelante: "¿qué es esto?", no se puede saber a qué se refiere con estas preguntas; lo mismo que cuando Cristián contesta: "No son iguales", ya que no existe ningún señalamiento sobre el texto que se está trabajando.

Esta docente desconoce que el valor de registrar los señalamientos reside en que son una ayuda para entender lo que piensan los niños e intervenir adecuadamente.

Al finalizar la observación docente, la maestra se limita a nombrar el tipo de portador: "Estos son certificados que me traen sus mamás para avisar que están enfermos", no informa sobre el contenido. Observamos que el tema de para qué y cuándo dar información a los niños, le resulta poco claro.

Esta observación carece de comentario final. La docente no pudo explicitar por escrito una reflexión sobre su propia clase.

Resumiendo: este registro tiene poca adecuación a la variedad discursiva, además evidencia el desconocimiento que tiene esta docente con referencia al contenido a trabajar y expresa lo que sabe acerca de como dar una clase. El resultado de la relación entre las variables nombradas hace en este caso, que la observación docente, sea poco comunicable.

Otro grupo de docentes presentó registros que a pesar de tener poca adecuación a la variedad discursiva como en el caso anterior, su lectura y análisis en el ámbito del taller, les permitió avanzar en las conceptualizaciones acerca de su práctica tal como lo muestra el siguiente fragmento.

**OBSERVACIÓN Nº 2**

Grupo: Docente y alumnos de 1ª sección
Motivo: Narración de un cuento

| DOCENTE | NIÑOS |
|---|---|
| ... | |
| ¿Vamos a ver qué tiene el librito adentro? | --Letras |
| ¿Qué dirán las letras? | --Grande.<br>--Chiquito.<br>-Amigo. |
| ¿Y dirán algo mas esas letras? | --Un gato y un gato (dice un nene). |
| ¿Y qué mas hay? | --Letras. |
| ¿Quieren que les lea para saber qué dice? | --¡Si! |

En este registro los datos del encabezamiento están incompletos faltando: nombre del observador y observado, cantidad de niños presentes, duración de la clase, materiales utilizados y comentario final. No aparece la descripción de la situación didáctica, figurando en cambio el "motivo" de la clase: "Narración de un cuento" que de todas maneras no se corresponde con la actividad realizada.

Tampoco figuran los nombres de los niños que participaron, lo que no permite saber si hubo o no intercambios entre ellos.

En cuanto a la redacción del registro aparece mezcla de estilo directo e indirecto, como p.e. en: "un gato y un gato (dice un nene)".

Con respecto a los supuestos conceptuales que guiaron la práctica de esta docente, evidencian que no estaba tan clara para ella la posibilidad de intercambio entre los niños, ni los tipos de intervención didáctica a realizar ante las diversas respuestas de éstos, lo mismo ocurre con su posibilidad de brindar información acerca del texto trabajado.

Lo expuesto hizo que la observación docente fuera poco comunicable, por lo tanto, al analizar este registro en una sesión de taller la docente debió comentar detalles que no aparecían escritos, para que el grupo entendiera lo que había sucedido en ella. Tuvo que explicar qué niños intervenían, si eran siempre los mismos, el tipo de texto utilizado, qué actividad se realizó con éste, si fue una narración oral o la lectura del texto.

A pesar de estas dificultades la lectura de su registro le permitió darse cuenta, entre otras cosas, que sus intervenciones tendían a aceptar todas las respuestas de los niños, sin saber qué hacer con ellas, tal como lo expresan las siguientes frases: "Todos me contestaban cosas distintas y yo no supe qué decirles". "Cuando leí la observación me di cuenta de cuánto más podría haber preguntado, cuánto me faltó de argumentación, de contraargumentación". (M.I., 1ª sección, taller 1988).

Sintetizando, podemos decir, que en este grupo nos encontramos con registros no totalmente adecuados, que sin embargo permiten al docente reflexionar para transformar su práctica y a su vez lo llevan a tomar conciencia de la necesidad de mejorar el registro para hacerlo más comunicable.

También nos encontramos con docentes que poseían un mayor acercamiento a esta propuesta pedagógica y una adecuada utilización de la variedad discursiva.

Una mejor aproximación a esta modalidad alternativa de alfabetización, permitió registrar aspectos de la clase que de otra manera no se tendrían en cuenta, favoreciendo el avance de las conceptualizaciones acerca de su propia práctica.

Tal es el caso de la siguiente observación (fragmento):

## Observación Nº 3

Fecha: 20-10-89
Sección: 2º
Observado: Nancy
Observador: Marta
Nº de niños presentes: 25
Tiempo de la clase: 15 minutos
Materiales: Revista "Para Ti". Propaganda de "Crema Enjuague Wellapon".
Situación didáctica: La docente conversa con los niños sobre el tema: la propaganda. Presenta el material.

| DOCENTE | NIÑOS |
|---|---|
| ... | |
| Jimena dijo que champu dice donde están las letras, pero miren, hay muchas. | |
| ¿En todas dirá champu? (señala: crema de enjuague Wellapon) | Yamila: Abajo dice (señala toda una oración) |
| | Vanesa: No, arriba dice "champu" (señala Wellapon). |
| ¿Que opinan los demas nenes? | |
| ¿Están de acuerdo con Yamila o con Vanesa o piensan otra cosa? | César: En las letras azules dice "champu" (señala Wellapon, texto fuera del envase). |
| Escuchemos a César. ¿Por que te parece que ahí dice champu? | César: Porque en los frascos dice "champu" y es igual a ésta (señala Wellapon). |
| Pasa César y mostranos | César: (señala la escritura Wellapon fuera del envase y luego en cada frasco). Son iguales. |
| Miren lo que encontró César, palabras iguales ¿entonces dirán lo mismo? | Varios: Sí. |

Comentario de la docente: Luego de releer esta observación me pregunto entre otras cosas, si tendría que haberme detenido en el texto "Wellapon" para realizar una interpretación con los niños que afirmaban que allí decía champu.

Este registro a diferencia de los anteriores presenta los datos de encabezamiento completos, la transcripción de los diálogos en estilo directo, figuran los nombres de los niños y aparecen registradas sus intervenciones y las interacciones entre ellos. Figura el tipo de portador, el texto utilizado y los señalamientos que realizaron sobre el mismo, tanto la docente como los niños.

Aparece un comentario sobre la clase. En este comentario final se puede observar que esta maestra se cuestiona sus propias intervenciones didácticas y se plantea la posibilidad de continuar repreguntando, lo que significa que la lectura y el análisis de sus clases fueron elementos útiles para poder reflexionar sobre su hacer.

## Relación entre los registros de observación de clase y la transformación del rol docente

En un marco de trabajo como el propuesto en el taller y con una técnica como la observación docente, el maestro tiene más posibilidades de reflexionar científicamente sobre lo que hace.

La transformación del rol no es lineal, es una construcción que se realiza por aproximaciones sucesivas. Este aproximarse cada vez más objetivamente a la realidad es un proceso que está íntimamente relacionado a la progresión práctica-teoría-práctica.

Las docentes partieron del análisis de sus actividades en el aula. Este análisis significó, entre otras cosas, la constrastación de la práctica con teorías explicativas que permitieron ampliar la



636

visión que tenían del objeto clase. Así pues aspectos que antes no eran tenidos en cuenta se volvieron observables, como p.e., la posibilidad de interacción entre los niños, la necesidad por parte del docente de brindar información, la importancia de plantear las situaciones de lectura y escritura en un contexto comunicacional, etc. Esto les permitió reformular sus estrategias didácticas, pues su práctica aúlica entraba en contradicción con los nuevos elementos conceptuales.

En este proceso de transformación del rol, los docentes implementaron algunas modalidades de enseñanza distintas a las que venían utilizando, pero preservando aspectos de la práctica escolar anterior. De esta manera a través de aproximaciones sucesivas ajustaron progresivamente su quehacer aúlico a un enfoque crítico y constructivo.

A continuación nos parece importante destacar algunos momentos en este proceso. Cabe aclarar que el término momento no se refiere a una evolución psicogenética sino que alude a aspectos importantes que permitieron la agudización de las contradicciones, entre prácticas escolares habituales y teoría y entre distintas prácticas, impulsando el avance en las conceptualizaciones acerca de su praxis.

Uno de estos momentos se refiere a la posibilidad de tener en cuenta las intervenciones de los niños e interpretar esas respuestas.

Podemos resumir esto en la expresión de una tallerista: "Ahora tengo oídos para escuchar lo que los niños dicen." (M.I., 2ª sección, taller 1988).

Ese "escuchar" significa tratar de entender lo que el niño está pensando. En un primer momento sólo podían considerar las respuestas convencionales, aquellas respuestas "correctas" desde el punto de vista adulto. Luego ese "escuchar" se amplió, apareciendo registradas respuestas no convencionales.

Es así que los docentes se enfrentaron a una nueva realidad: los niños sabían y podían hacer más cosas de lo que el maestro suponía.

Posteriormente los docentes comenzaron a centrarse en el tipo de preguntas que debían hacer a los niños. Una de sus principales preocupaciones consistió en cómo seguir repreguntando.

Esta inquietud fue resuelta de diferentes maneras. A pesar de haber sido tratado este tema reiteradamente desde el punto de vista teórico y bibliográfico, sólo durante el segundo año de taller descubrieron la relación existente entre el conocimiento de las ideas de los niños acerca de cómo se lee y se escribe y el tipo de intervención docente a realizar.

Lo ejemplifican talleristas de esta manera: "Yo tenía las dos cosas separadas y acá en el taller pasado, las vinculé". (M.I., 2ª sección, taller, 1989)

"En cuanto a la evaluación de los chicos, sí lo tenía claro, pero lo que me costaba era intervenir, no podía unir ambas cosas." (M.I., 2ª sección, taller, 1989).

Queremos señalar que las intervenciones que debe realizar el maestro no sólo dependen del conocimiento de los niveles de conceptualización de los niños, sino que además debe tener en cuenta otros aspectos como el planteo y desarrollo de la situación didáctica, la interacción grupal, el contenido a tratar (en este caso la lengua escrita), entre otros.

Otro momento en este proceso fue cuando los docentes tomaron conciencia de que sus prácticas escolares habituales no eran adecuadas para trabajar en un marco de aprendizaje constructivo e interactivo. Apareció la preocupación por enmarcar a las situaciones didácticas en la concepción de aprendizaje que las sustentaba. Si bien podía reconocerse en su discurso la adhesión a una concepción de aprendizaje constructivo, el análisis de sus clases evidenciaba prácticas fundadas en otras concepciones (conductismo entre otras).

Así lo expresa una docente: "Esta forma de trabajar está muy arraigada en nosotras; lo tengo muy programado" (Directora, taller, 1988).

Comúnmente, en nuestro país, se cree que el Jardín de Infantes es el único nivel educativo que responde a los postulados piagetianos. Por este motivo fue más evidente entre las maestras jardineras el abismo entre su discurso y la práctica, esta última de tipo ecléctico.

Tener claro desde el punto de vista teórico cuáles son las concepciones de aprendizaje que subyacen a las prácticas en el aula, es una condición necesaria pero no es suficiente pues se necesita un tiempo para poder relacionar la práctica con la teoría y para concretar esto en opciones didácticas.

Otro de los momentos tiene que ver con la relación entre lo que se hace en el aula, lo que ha leído el docente acerca del marco teórico y la integración de ambas cosas.

El planteo de los docentes fue, una vez realizada la clase, volver a la bibliografía para hacer una segunda lectura y de esta manera avanzar en la incorporación de elementos teóricos para poder plantear mejores opciones didácticas.



637 BEST COPY AVAILABLE

Se puede ejemplificar con las siguientes expresiones:

"Yo empecé leyendo, pero no sabía cómo trasladar eso a la práctica, leía pero no sabía qué preguntar, cómo seguir". (M.I., 3ª sección, taller, 1989).

"Después de estar con los chicos, volví a mi casa, busqué el material y me sentí reconfortada al leer y ver que coincidía con lo que habían hecho los chicos. Tengo que reforzar con lo teórico para intervenir mejor" (Directora, taller, 1989).

Por último queremos destacar que en este proceso de análisis y transformación de la práctica, el replanteo de las propuestas didácticas en un área, en este caso la enseñanza de la lengua escrita, generó el cuestionamiento de las prácticas pedagógicas en otras áreas de conocimiento y de otros aspectos relacionados a la vida escolar. Así lo indican estas expresiones:

"No es una nueva manera de trabajar sólo lecto-escritura, es una forma distinta de trabajar en cada momento del día" (M.I., 3ª sección, taller, 1989).

"Hasta las preguntas que les hacemos (a los niños) desde el comienzo del día, son distintas. Es de otra forma el manejo de la clase" (M.I., 1ª sección, taller, 1989).

"Esto representó un cambio de actitud total. P.e., antes en las técnicas gráfico-plásticas, yo les presentaba el material según la edad, le daba los pasos, dónde tenían que pegar, de qué lado, etc. Ahora no, les digo: qué es, cómo podemos hacer..." (M.I., 1ª sección, taller, 1989).

## Reflexiones finales

Sintetizando lo desarrollado en este trabajo, podemos decir que la observación docente es un instrumento valioso para la capacitación de los docentes en servicio, pues permite la reflexión sobre la propia práctica.

Hacemos la salvedad que la técnica de la observación docente aislada de una concepción teórica y metodológica no asegura por sí sola la transformación del rol docente.

La posibilidad de analizar entre pares los registros de clase intercambiando experiencias, sumado el aporte de manera científica y concretarla en propuestas didácticas que se fueron aproximando cada vez más a una modalidad de trabajo constructiva e interactiva.

Durante el transcurso del taller, los maestros en situación de alumnos, tomaron conciencia de la necesidad de mejorar su desempeño como usuarios de la lengua escrita, de conocer en profundidad este objeto y de las dificultades que conlleva su apropiación. Esto les permitió vivenciar el proceso por el que pasaban sus propios alumnos.

Queremos destacar que no sólo transformaron su enfoque en un área específica, en este caso la lecto-escritura, sino que esta reflexión se extendió a otras áreas de conocimiento.

Generó además un profundo replanteo de las relaciones de los docentes con los alumnos, con sus pares, con el personal directivo y jerárquico, con los padres y con la comunidad.

Creemos que la observación docente ofrece una posibilidad interesante para la elaboración de una nueva propuesta didáctica de carácter científico.

## Notas

1. El equipo de investigación está conformado por Ana María Kaufman, como coordinadora; Mirta Castedo, María Claudia Molinari, Lilia Teruggi, Adriana Bello, Marina Crespo Fanjul, Cecilia Pais, Lía Pellicena, Adriana Quiroga, Mirta Saggese, Julia Valdez, dependiendo actualmente de la Dirección General de Educación Primaria.

2. Díaz Barriga, Angel (1991) **Didáctica, aportes para una polémica**. Buenos Aires: Aique, p.40.

3. Gimeno Sacristán, José (1985) "La integración de la teoría del aprendizaje en la teoría y práctica de la enseñanza". En José Gimeno Sacristán y Pérez Gómez: **La enseñanza: su teoría y su práctica**, p. 468.

## Bibliografía


Barco de Surghi, Susana (1973) "¿Antididáctica o nueva didáctica?" **Revista de Ciencias de la Educación**. Año III, Nº **10**, p.35-49.

Díaz Barriga, Angel (1991) **Didáctica. Aportes para una polémica.** Buenos Aires: REI-Aique, Ideas.

Ferreiro, Emilia (1989) **Los hijos del analfabetismo**. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina. México: Siglo XXI.

Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez (1985) **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Madrid: AKAL.

Gimeno Sacristán, José (1986) **Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo**. Buenos Aires: REI Argentina, 1990.

Kaufman, Ana María; Castedo, Mirta; Teruggi, Lilia; Molinari, María (1989) **Alfabetización de niños: construcción e intercambio**. Experiencias pedagógicas en Jardín de Infantes y escuela primaria. Buenos Aires: Aique.

Nassif, Ricardo (1980) **Teoría de la educación.** Problemática pedagógica contemporánea. Madrid: Cincel (1984).

Pasilla Valdez, Miguel A. y José A. Serrano Castañeda (1990) Docencia-Investigación. Propuestas y dificultades de integración. **Revista argentina de educación.** Año VIII, **14**, p.85-101.

Paso, Mónica (1987) **La relación entre teoría y práctica**. Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Escuelas y Cultura. Dirección de Investigaciones Educativas. Documento para Difusión y Capacitación Nº 5.



## ASOCIACION INTERNACIONAL DE LECTURA

**Organismo Consultor de Unesco**

**Presidenta**

Marie M. Clay
Institute of Education
University of London
London, England

**Presidenta electa**

Doris D. Roettger
Heartland Area Education Agency
Johnston, Iowa

**Vicepresidenta**

Susan Mandel Glazer
Rider College
Lawrenceville, New Jersey

**Director Ejecutivo**

Alan E. Farstrup

**Consejo Directivo**

**Joan F. Curry**, San Diego State University
San Diego, California

**John J. Pikulski**, University of Delaware
Newark, Delaware

**Kathryn Ann Ransom**, Springfield Public Schools, Springfield, Illinois

**Daniel R. Hittleman**, Queens College, CUNY
Flushing, New York

**Donna M. Ogle**, National College of Education
Evanston, Illinois

**Pehr-Olof Rönnholm**, Cynaeus School
Turku, Finland

**Mabel T. Edmonds**, St Louis Public Schools
St. Louis, Missouri

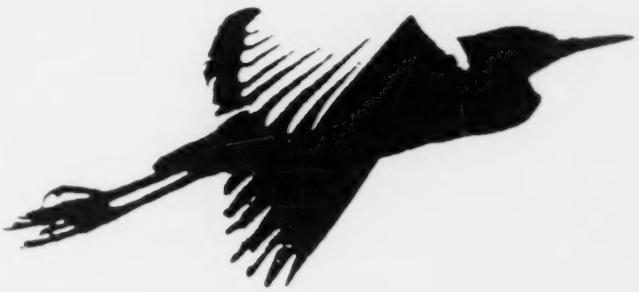
**Linda B. Gambrell**, University of Maryland
College Park, Maryland

**Jerry L. Johns**, Northern Illinois University
DeKalb, Illinois

# ESTRATEGIAS DE LECTURA ACERCA DEL MUNDO REAL: EL TEXTO EXPOSITIVO

DONNA M. OGLE

*Profesora del National College of Education, National Louis University, Chicago. Miembro del Comité Directivo de la Asociación Internacional de Lectura.*



## Introducción[1]

Desde hace ya algunos años, he venido trabajando con maestras que desean mejorar sus métodos de enseñanza de lectura, para lograr, especialmente, que los niños lean más y mejor sobre temas del mundo real. A tal efecto, hemos desarrollado algunas estrategias básicas y útiles para ser usadas por los maestros primero y luego por los niños cuando abordan los "materiales expositivos", es decir, aquellos materiales referidos al mundo real, que son extraídos de diarios, revistas y libros escolares.

Quisiera referirme, en principio, a tres actividades de lectura --y fundamentalmente de la lectura de revistas, diarios y libros del mundo real-- que son importantes para el desarrollo de las estrategias en cuestión.

1. Empezar nuestras lecciones con actividades que inviten a los alumnos a **participar y disfrutar** de lo que vamos a leer.
2. **Modelar** maneras de leer. Debemos planificar y usar buenas estrategias de lectura para guiar a los alumnos.
3. **Anticipar** las categorías de ideas que usan los autores de textos expositivos.

## La importancia de participar y disfrutar

Es muy importante atraer el interés de los alumnos, pues si tienen interés entonces aprenderán. De lo contrario pasarán la lectura por alto. Esto es obvio. Pero muchas veces tenemos tanto que hacer, tanto que enseñar, tanto que completar que leemos rápidamente para poder cumplir con el programa, olvidando que los alumnos aprenderán mejor si se los incluye en la enseñanza preguntándoles **qué es lo que saben y qué es lo que quieren saber**. Esto es lo que hago cuando enseño a los maestros. Siempre, al comenzar, les pregunto acerca de lo que saben sobre el tema a abordar, lo cual origina una conversación que nos sirve para enfocar adecuadamente dicho tema, para preparar a los que saben poco acerca de él, y para estimular el interés de aquellos que pueden ofrecer experiencias personales interesantes sobre el asunto a tratar.

Cuando pregunto al grupo qué es lo que saben sobre un tópico determinado, puedo no sólo inferir el nivel de interés que ya existe sino también provocar el interés de aquellos alumnos que desconocen el tema, quienes al conocer las experiencias que sus compañeros han tenido, al advertir que sus amigos saben mucho o tienen mucho interés sobre ese tema, seguramente se van a sentir estimulados para aprender.

Este es un ejemplo del poder de interés: cuando me invitaron a venir a la Argentina, por primera vez, empecé a "observar" el nombre de "Argentina" en muchas partes. Vi algunos artículos referidos a este país en diarios y revistas. También, mis amigas empezaron a tomar en cuenta artículos sobre Argentina: sobre Buenos Aires, su música, Gabriela Sabatini, y otros aspectos más. Buscaba día a día en el diario local todo aquello que tuviera relación con Argentina: p.e. un artículo sobre la sinfónica de Chicago, que hacía alusión a una selección escrita por un argentino. Mi secretaria, al encontrar cosas en el diario sobre este país, las ponía en mi escritorio. Este ejemplo nos muestra que cuando tenemos interés entonces estamos listos para aprender. Yo tenía verdadero interés en saber sobre la Argentina y entonces trataba de conocer más y más sobre todo lo relacionado con ella.

¡Interesante! ¿En realidad, es que antes no había artículos sobre este país? ¿O es posible que recién cuando tuve un gran interés, los "vi" en seguida?. La verdad es que, ¡cuando yo tuve un interés real entonces, recién entonces, los vi!


NOVEDADES 1993

AIQUE
GRUPO EDITOR

PRESENTACIONES EN LA XIX° FERIA DEL LIBRO

En la colección AIQUE DIDÁCTICA

TALLER DE INVESTIGACIÓN - de Rosa Escalada de Salvo

EVALUAR E INFORMAR
en el proceso de enseñanza-aprendizaje - de Jorge Abel

En la colección ESTRATEGIAS DE AULA

VIVIENDO LA LITERATURA
En busca del lector perdido - de Marta Rosa

A LA HORA DE LEER Y ESCRIBIR... TEXTOS
Una didáctica del texto para 4, 5, 6 y 7 grado -
de Quintero, Cortonave, Rosado y Menendez

AIQUE GRUPO EDITOR S. A. - Méndez de Andés 162 - (14

Eso es lo que pasa con nuestros alumnos, también. Recién cuando conseguimos estimular su interés sobre cualquier tema logramos hacerlos estudiar y aprender. Vale la pena entonces provocar ese momento de conversación previo para incentivar la lectura a partir de los propios intereses de los alumnos.

¿Cómo podemos estar seguros de que estimulamos el interés de la clase? La manera más fácil es sencillamente involucrar a los alumnos en una conversación sobre el tema a estudiar, durante la cual surgirán distintas ideas. Algunas veces habrá algún alumno con muchos conocimientos y experiencias sobre el tema, quien podrá servir de guía.

Pero, aunque la conversación es buena para estimular a los alumnos, muchas veces observamos que es imposible provocar el interés de algunos estudiantes. Se hace muy difícil cuando las clases tienen 30 alumnos o más porque, tal vez, participa la mitad de la clase y la otra mitad permanece en silencio, quizá, pensando en otra cosa. Teniendo en cuenta este motivo desarrollé un método para asegurar la participación de toda la clase.

## Una estrategia de aprendizaje

He ideado una forma de enseñanza en la que todos los niños escriben sus ideas en una hoja de trabajo, de manera tal que todos están "obligados" a participar, aunque no lo hagan en voz alta. Esta estrategia de enseñanza que he diseñado para ayudar a los alumnos y maestros se llama en inglés **K** (know) **W** (want to know) **L** (learn). En castellano: S= sabemos Q= queremos saber y A= aprendemos. El proceso es fácil. Antes de leer el grupo recuerda lo que ya sabe del tema. La maestra escribe en su propia hoja de trabajo o cuaderno lo que piensa que saben. Luego los alumnos formulan las preguntas que tienen acerca del tema. La maestra las escribe para que todos las puedan ver. Los alumnos eligen las que les interesan y las escriben en sus hojas de trabajo. Cada una de estas hojas ha de ser necesariamente distinta porque representa las ideas de cada alumno. Después de anotar lo que saben y sus propias preguntas, entonces están listos para pasar al tercer paso que es empezar con la lectura. Cuando están leyendo pueden anotar las cosas que aprenden.


# DIDÁCTICA PEDAGOGÍA EDUCACIÓN

En la colección **APORTES A LA EDUCACIÓN INICIAL**

**CON TON Y CON SON**. La lengua materna en la Educación Inicial - de Berta Stapich

**ENTRE LOS PAÑALES Y LAS LETRAS** - de María Teresa González Cuberes

**SANA, SANA...** La salud en el Nivel Inicial - de Alicia Chiovetta y Consuelo Samper

**ALGUNAS DE LAS OBRAS DE *IRA* CUIDADOSAMENTE TRADUCIDAS Y EDITADAS POR *AIQUE***

**EL TEXTO EXPOSITIVO**
**LOS NIÑOS CONSTRUYEN SU LECTOESCRITURA**
**LA INVESTIGACIÓN - ACCIÓN ENTRA AL AULA**
**EL TEXTO NARRATIVO**
**TRABAJOS CON EL VOCABULARIO**
**ESTUDIAR EN EL AULA, EL MAPA SEMÁNTICO**

Anunciamos también la reedición con nuestro sello de:
**LA ESCUELA Y LA FORMACIÓN DE LECTORES AUTÓNOMOS.**

**Buenos Aires - Argentina - Tel. 982-0193 / 0194 / 2551**




BEST COPY AVAILABLE

642

## Identificación de categorías y estructuras de ideas

Después que los alumnos han aprendido a identificar qué es lo que saben, qué es lo quieren conocer, qué es lo que están aprendiendo, podemos agregar algo más.

Al final de la hoja hay una sección donde los alumnos pueden anticipar la estructura del contenido. ¿Cómo debe estar organizado un artículo determinado teniendo en cuenta las categorías de información que debe necesariamente incluir de acuerdo con el tema abordado? Es muy importante importante poder anticipar las categorías de información que un autor debe usar. P.e., al leer un artículo sobre los Estados Unidos, ¿qué categorías deberíamos encontrar? Gobierno, vida social, recursos naturales, etc. Si vamos a leer sobre un animal, ¿qué categorías de información anticiparíamos? Especie, cómo son, qué comen, cómo se protegen, lugares donde viven, etc. Reconocer las estructuras, las categorías de información permite a los alumnos estar más preparados para leer y organizar sus ideas. Entonces leen y escriben en sus hojas lo que aprenden y finalmente pueden reconstruir todas sus ideas y las nuevas en una forma gráfica.

## Resumen final

En el mundo actual es sumamente importante saber captar y seleccionar rápidamente las informaciones, por ello la escuela tiene el deber de ayudar a los alumnos a leer diarios, revistas, y libros sobre el mundo real, y para ello debe ofrecerles buenos materiales y dotarlos de estrategias eficaces para formar lectores críticos. Buenos materiales y buenas estrategias son las claves para aprender.

Diario en la Escuela
Planilla de estrategias S-Q-A

| Sabemos | Queremos saber | Aprendimos - Necesitamos todavía aprender |
|---|---|---|
| | | |

**Categorías de información que esperamos usar**

A.

B.

C.

D.

F.

G.

Este texto corresponde a la ponencia expuesta por la autora en el **5º Congreso "El diario en la escuela"**, Santa Rosa, La Pampa, 1991.

# LENGUA EN GRADOS MEDIOS Y SUPERIORES: ASPECTOS PSICOGENÉTICOS, LINGÜÍSTICOS Y DIDÁCTICOS.

ANA MARIA KAUFMAN

*Investigadora en lectura y escritura.*
*Investigadora y profesora de la Universidad de Buenos Aires.*

*"Muchas veces la maestra explica cosas.*
*Cuando termina, pregunta si alguien no entendió.*
*Como mi mamá me dijo que si no entiendo le diga,*
*yo levanto la mano y ella vuelve a explicar* ***todo lo mismo****,*
*como si yo no hubiera oído. Yo le oigo, pero muchas veces no le entiendo.*
*Me parece que ya no voy a levantar más la mano."*

*Juan, 6 años, 1er. grado.*

## Introducción

Si prestamos atención a las palabras de Juan, advertiremos que, a pesar de su poca experiencia escolar y de su corta edad, ya ha comenzado a comprender la teoría de aprendizaje que subyace a la práctica docente de su maestra. En virtud de esta postura si algo fue explicado y no fue comprendido, debe ser repetido hasta que quede debidamente "grabado" en las cabezas de los alumnos. Es decir, si el niño no lo entendió es porque no estaba prestando atención.

Gracias al aporte de teorías constructivistas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, sabemos que cuando alguien no entiende algo, esto puede deberse a una distracción momentánea, condiciones de comprender lo que le están explicando, simplemente porque sus ideas se oponen a la información que está recibiendo. Para decirlo con otras palabras, las ideas que tiene sobre el tema

constituyen un verdadero obstáculo epistemológico que dificultan y distorsionan la comprensión, tal como ésta es esperada por el enseñante.

Sabemos que el aprendizaje surge de la interacción entre la enseñanza y las ideas de los niños. Por esta razón, conocer qué pensaban los chicos sobre el sistema de escritura constituyó una ayuda incalculable para los que nos dedicamos a buscar mejores alternativas tendientes a que los niños aprendieran a leer y a escribir. Las investigaciones sobre psicogénesis de la escritura dirigidas por Emilia Ferreiro[1], brindaron la posibilidad de enriquecer y rectificar caminos didácticos en alfabetización inicial. Estos trabajos pusieron de manifiesto ideas originales de los niños, cuyo conocimiento nos permitió encarar situaciones de aula más adecuadas y exitosas. También nos permitió, cuando no éramos comprendidos, tener intervenciones más felices que la mera repetición de aquello que ya se había informado.

Por supuesto que los trabajos psicogenéticos no fueron la única fuente teórica que guió estas propuestas constructivistas. Nuestras experiencias pedagógicas se nutrieron en la epistemología genética de Piaget, en los aportes de los psicolingüistas que reconceptualizaron el acto lector, en lingüísticas del texto, etc.[2] Pero, si bien las indagaciones psicogenéticas no fueron la única fuente, constituyeron una información insoslayable para orientar la tarea en Jardín de Infantes y primeros grados de la escuela primaria.

¿Qué pasó después? Avanzamos en los grados medios advirtiendo que ingnorábamos mucho acerca de las ideas de los chicos. Concretamente: no sabemos qué piensan ellos sobre el sistema de escritura una vez que superan la escritura alfabética. Trabajos de investigación de Ana Teberosky y Liliana Tolchinsky[3] han comenzado a poner de manifiesto qué saben y qué ignoran los niños sobre el lenguaje escrito, en lo que respecta a los diferentes tipos de discurso correspondientes al "lenguaje que se escribe"[4]. Pero no tenemos datos acerca de cómo procesan los chicos las convenciones ortográficas de la escritura, es decir, las características del sistema que no responden al designio alfabético.

Personalmente me resisto a creer que los alumnos tengan ideas propias hasta que llegan a la escritura alfabética y allí se corte el proceso de construcción y sus ideas pasen a coincidir, súbitamente, con la perspectiva terminal del sistema de escritura. Es lógico suponer que el niño va a seguir asimilando la información a partir de un marco interpretativo propio, que irá construyendo nuevas hipótesis para comprender los nuevos datos que irá enfrentando. Y es posible que, en este largo proceso, una vez más sus ideas no coincidan con la información circundante tal como el adulto la comprende y la transmite.

Cuando mencioné anteriormente las convenciones ortográficas, me estaba refiriendo a todos los elementos del sistema de escritura que no responden a un criterio estrictamente alfabético. Algunos de ellos constituyen datos ideográficos del sistema, que retienen en la notación gráfica aspectos vinculados más con los significados que con los significantes orales (separación entre palabras, uso de mayúsculas, diferencias ortográficas en palabras de igual pronunciación, signos de puntuación y entonación, acentos diacríticos). Incluimos, asimismo, en lo ortográfico algunas cuestiones no directamente vinculadas a los significados pero que también escapan a la representación de la secuencia fonológica en estado puro (uso de grafemas polivalentes, grafemas equivalentes, etc.)[5].

Hace más de una década que comenzamos con las primeras experiencias pedagógicas de alfabetización encaradas desde esta perspectiva constructivista. A medida que los niños avanzaban en su escolaridad fuimos comprobando que teníamos fundamentos epistemológicos que seguían orientando nuestra tarea, contábamos con los aportes psicolingüísticos y lingüísticos mencionados al comienzo que apoyaban nuestro trabajo en el aula, fuimos trazando lineamientos didácticos sistemáticos y coherentes que fructificaron en menor número de fracasos y mayor porcentaje de niños que podían leer y escribir y disfrutaban con dichas actividades.

A pesar de todas estas notas positivas, seguimos padeciendo la ausencia de información psicogenética acerca de las ideas de los niños sobre los fundamentos ortográficos del sistema de escritura, razón por la cual algunos docentes e investigadores comenzamos a indagar ciertas cuestiones vinculadas con la problemática.

En este artículo voy a comentar, en primer término, algunos datos acerca de lo que los niños piensan sobre un par de convenciones ortográficas (resultados provisorios ya que se trata de investigaciones muy recientes o en curso) y luego mencionaré aspectos de nuestras experiencias didácticas en grados medios, haciendo referencia a las teorías que las orientan. Este último apartado constará de tres ítems: a) actividades tendientes al reconocimiento de sílabas; b) actividades orientadas por los aportes de la teoría del discurso y c) actividades de reflexión sobre gramática oracional.

## Investigaciones sobre las ideas de los niños acerca de ciertas convenciones ortográficas

Cuando decidí, hace ya bastante tiempo, investigar la psicogénesis de las convenciones ortográficas, estuve casi un año sin lograr un adecuado recorte del tema para poder comenzar las indagaciones. Me dediqué a observar clases, revisar escrituras de los chicos, presenciar innumerables situaciones de lectura, estudiar todo lo que encontraba sobre el tema... En lo que respecta a este último ítem, hay abundante bibliografía sobre la ortografía castellana, pero casi nada sobre las ideas de los niños acerca de esta problemática[6].

Finalmente seleccioné dos convenciones que son aparentemente muy sencillas: la separación de palabras al final del renglón y el uso de mayúsculas. Ambas son reglas de explicitación simple y que no tienen excepciones, a pesar de lo cual son muy lentamente asimiladas por los chicos. Niños de 2º, 3º e incluso 4º grado que habían recibido la información correspondiente, continuaban separando palabras de manera inadecuada y no usando las mayúsculas en todos los casos que correspondía. Esto me hizo sospechar que debía existir alguna dificultad interna que no permitiera la aplicación más rápida de esas reglas. En otras palabras: que los niños debían tener ciertas ideas que no coincidían con las convencionales y que esto demoraba el desempeño esperado.

Algunas conclusiones de la investigación sobre separación de palabras al final del renglón fueron publicadas por la revista **Lectura y Vida** en 1987[7].

Ilustración de: Rosa Schilman

Este tema me condujo a indagar qué ideas tenían los chicos acerca de las sílabas, ya que esta noción está implicada en la regla de separación de palabras. El otro tema (uso de mayúsculas) derivó en una investigación sobre el pensamiento infantil acerca de la oración y qué relación establecen los niños pequeños entre oración y texto.

En primer término, voy a comentar algunas informaciones sobre las sílabas, haciendo la aclaración de que las conclusiones de este trabajo no han sido publicadas todavía, a pesar de haber finalizado el análisis de los datos. En lo que atañe al tema de las oraciones, la interpretación es aún provisoria ya que se trata de una investigación en curso. Un avance de estos trabajos fue publicado por **Lectura y Vida** en junio de 1990[8].

Tal como se consignaba en ese artículo, la metodología empleada con respecto a lo que quiero comentar sobre las sílabas consistió en una situación experimental muy sencilla. Se planteó en escuelas públicas y privadas de Capital Federal y Provincia de Buenos Aires, a fines del año lectivo, en 1er. grado, a niños que ya escribían de manera alfabética y respetaban los espacios entre palabras. Se pedía a los chicos que separasen en sílabas oralmente, una lista de diez palabras. Esta parte se efectuaba grupalmente. Una vez que había acuerdo acerca de la separación correcta, se le daba a cada niño una hoja con las diez palabras escritas a fin de que procedieran, individualmente, a separarlas en sílabas por escrito.

Curiosamente, las separaciones escritas no coincidían con las orales. De 186 niños encuestados en seis establecimientos de diferente nivel socioeconómico (clase media alta, media y media baja) el 52.5% efectuaba separaciones que consistían en dejar juntas cantidades equivalentes de letras, generalmente dos por sílaba. No hubo diferencias que correspondieran al nivel socio-económico de las escuelas, es decir, el comportamiento no dependía de esta variable. El 47.5% restante se distribuyó de la siguiente manera: un 15% realizó separaciones aproximadas a las correctas (con dificultades en los diptongos o en casos en que debía quedar una vocal sola), el 13.5% partió las palabras en dos partes, el 12% efectuó separaciones sin ningún criterio identificable y el 7% restante aisló todas las letras de las palabras.

Retomemos el 52.5% inicial. Quiero aclarar que antes de plantear esta situación, yo ya había obtenido respuestas encaminadas en la dirección de que una sílaba era un pedacito de una palabra que tenía dos letras. Un niño al que interrogamos en la etapa exploratoria fundamentó su respuesta diciendo que dos letras era perfecto para una sílaba, ya que una no podía ser porque no era sílaba sino letra y tres letras ya constituían una palabra. Pero tal vez más interesante que la cantidad de letras es la cuestión de la **búsqueda de cantidades equivalentes**. Las sílabas son unidades desde el punto de vista fisiológico, articulatorio, acústico, dinámico y psicológico[9]. Parece bastante razonable la expectativa de los niños de que también lo sean desde el punto de vista gráfico, cuando se trata de la escritura.

Una vez más el pensamiento infantil aparece atravesado por intentos lógicos de resolución: si en todos los ámbitos las unidades son elementos equivalentes, ¿por qué no lo son las sílabas escritas?, ¿por qué no tienen la misma cantidad de letras y ocupan el mismo espacio?

Indudablemente son varios los elementos que entrarían en juego para explicar las dificultades en la comprensión de las características de las sílabas, tales como categorías que se superponen en ocasiones (letras, sílabas, palabras), coordinaciones entre las partes y el todo, entre lo gráfico y lo oral... En resumen: elementos de un proceso que tomará su tiempo.

A modo de ejemplo quiero exponer la reacción de un niño que había separado la palabra *transporte* de esta manera *tr-an-sp-or-te*. Una semana después regresé a la escuela y lo entrevisté a solas a fin de hacerle confrontar sus esquemas orales con sus esquemas gráficos en lo que se refería a las sílabas. Transcribiré el diálogo textualmente, anotando **E** (experimentador) cuando yo preguntaba y **N** (niño) cuando él respondía.

E: ¿Cuántas sílabas tiene la palabra "*transporte*"?
N: (Poniendo un dedo a medida que dice cada sílaba) *Trans, por, te*... tres. Tiene tres sílabas, ¿por qué me preguntás?
E: ¿Querés ver cómo la separaste la semana pasada?
N: (Sonriendo un poco extrañado) Bueno...
E: (Muestra al niño la hoja en la que él había separada *tr-an-sp-or-te*) Mirá...
N: (Con expresión sumamente sorprendida) ¿¡*Tr*!?, ¿¡*An*!?, pero... ¿qué puse? Está todo mal... No es así, es *trans, por, te*. Son tres...
E: ¿Lo querés corregir?
N: ¡Claro! Más bien... ¿no?
E: Bueno, borrálo y escribílo de nuevo.
N: (Borra y comienza a escribir las sílabas nuevamente). Trans... la primera es trans (escribe *t*), trans... (agrega *tr*), trans, ¿no? (agrega *tra*), trans... (con cara de fastidio y preocupación agrega *tran*). Trans... (mira la hoja, hace un gesto negativo con la cabeza, tira el lápiz sobre la mesa y, poniéndose de pie, comenta) ¡Salí! Una sílaba de cinco letras no puede ser...

Este es un ejemplo interesante de un conflicto entre dos esquemas construídos por el niño (el oral y el gráfico) que entran en contradicción al ser confrontados intencionalmente. Los conflictos entre esquemas asimiladores son una alternativa importante en la equilibración de las estructuras de pensamiento, es decir, juegan un rol privilegiado en lo que se refiere al crecimiento intelectual[10].

En el caso de las sílabas, hemos tenido ocasión de identificar diferentes ideas que los propios niños construyen y que, en determinado momento, entran en colisión llegando a constituir una perturbación consciente. Este conflicto entre los esquemas gráficos y sonoros (entre sílabas escritas y silabeo oral), revisten características similares a los que se producen previamente entre las hipótesis de cantidad y la de variedad y que facilitan el acceso a la hipótesis silábica (tal como fue evidenciado en una investigación de Sofía Vernon[11]), y a los conflictos posteriores entre hipótesis silábica e hipótesis de cantidad y variedad, tan conocidos por los docentes a partir de las investigaciones de Emilia Ferreiro. Sabemos que este conocimiento ha permitido a los maestros plantear situaciones que ayudaron enormemente a sus alumnos a avanzar en su aprendizaje.

Encarando el tema de las sílabas hemos podido detectar otras ideas interesantes de los niños. Dichas ideas evidencian también en este campo una hipótesis de la cantidad mínima de letras que las sílabas deben tener para ser tales. Esta exigencia de cantidad es similar a la exigencia de que una escritura tenga por lo menos tres letras para que sea portadora de significado y a que una oración tenga como mínimo tres palabras para ser considerada oración, tal como aparece claramente en la investigación de Noemí Ortega publicada por **Lectura y Vida**[12]. Asimismo, hemos podido detectar dificultades que se presentan cuando aparecen superposiciones de categorías (p.e., "a" como letra, sílaba o palabra) y exigencias de considerar simultáneamente las partes y el todo. En este sentido, me limitaré a transcribir algunos comentarios de niños, recogidos por mí y por otras colegas por considerar que pueden resultar ilustrativos de las dificultades mencionadas[13].

"Cuando decimos: *Voy a mi casa*, *a* no es palabra, es letra. Hay que ponerla separada, pero es una letra que acompaña a las palabras y hay que ponerla así para que quede bien lo que decimos" (L., 3er. grado).

"La palabra *una* no se puede dividir, porque una letra sola no se puede quedar porque no es sílaba, es letra... Entonces *una* no es palabra. Una palabra, para ser palabra, tiene que tener sílabas. Esta (por la palabra *una*) es como para usar. Es el respaldo de las palabras, pero no es palabra lo que se dice palabra..." (G. de 3er. grado).

"Hay palabras que no tienen sílabas, p.e., *me*." (Se le pregunta cuántas sílabas tiene la palabra *mesa* y cuáles son.) "*Mesa* tiene dos sílabas: *me* y *sa*". (Se le vuelve a preguntar, entonces por la palabra *me*.) "*Me* no tiene sílabas, ya te lo dije... ¿Cómo la separás, a ver?" (V., 2º grado).

"*Osa* tiene una sílaba y media, *sa* es la sílaba y *o* es la media." (S., 2º grado). Sus compañeros critican su apreciación, alegando que *o* no es media sílaba sino que es letra.

Creo que los problemas involucrados en estas manifiestaciones de los niños pueden dar origen a nuevas indagaciones que irán ampliando la información disponible.

Con respecto al tema de las sílabas, queda claro que teníamos frente a nosotros ideas que no eran las esperadas. Lo interesante es que generalmente estas respuestas no previstas son las que nos pueden dar claves valiosas para comprender el pensamiento infantil. Ahora bien: ¿Qué hacemos desde la perspectiva didáctica con estos datos? Voy a reservar un intento de respuesta a esta pregunta para la parte siguiente de esta ponencia en la que me referiré a nuestras experiencias de aula correspondientes a grados medios.

Comentaré ahora muy brevemente algunos resultados de la otra investigación que mencioné anteriormente, sobre la relación entre oración y texto. En el artículo de **Lectura y Vida** de 1990, expuse ciertas ideas de los niños acerca de qué era una oración. En esa investigación la situación experimental había consistido en preguntar a niños de 2º a 5º grado qué era una oración y pedirles que escribieran tres oraciones. Esta encuesta fue realizada después de una serie de entrevistas individuales realizadas con la metodología característica de las investigaciones piagetianas: el método clínico-crítico.

A partir de los datos que obtuve en ese trabajo, decidí cambiar la situación experimental. En esta nueva etapa presentamos a los niños un fragmento de un cuento, debajo del cual figuraban estas preguntas:

1) ¿Qué es esto que leíste?
2) ¿Hay oraciones?
3) ¿Cómo te diste cuenta?

Si consideraban que había oraciones, se les pedía que las marcaran. Actualmente hemos recogido alrededor de doscientes tomas de esta

situación, administradas a niños de 2º, 3º y 4º grado, pero además, he efectuado un seguimiento longitudinal con 31 chicos a los que interrogué cuando terminaban 2º grado, a fines del 89, luego volví a entrevistarlos cuando terminaron 3º y también al finalizar 4º grado[14].

Este estudio longitudinal nos permitió advertir con mayor certeza que las respuestas seguían la siguiente evolución: a) primero consideraban que en el cuento no había oraciones, b) después marcaban algunas (generalmente proposiciones canónicas, con independencia de la puntuación que presentasen) y c) por último, consideraban que todo el cuento estaba formado por oraciones, que eran concebidas como sub-unidades insoslayabes del texto. En esta última categoría he incluido las respuestas que tenían errores en las separaciones por considerar, p.e., a los puntos suspensivos o los dos puntos como elementos demarcatorios. Estos nuevos datos corroboraron los resultados de la indagación anterior.

Veamos un ejemplo de cada tipo de respuesta a fin de que se comprendan mejor:

a) Milena, a fines de 2º grado, considera que en el cuento no hay oraciones:

MILENA 2do A

El enano Perico era un personaje muy querido. Vivía en un bosque de Bariloche y sabía que algún día iba a ser elegido presidente por la comunidad de los enanos.

Perico tenía una gran emoción.

Su amigo Gabriel iba a ser primer ministro, ya que juntos habían ganado la pelea contra los gigantes del pueblo de Tupungato. La lucha había sido larga... pero los enanos no se rindieron: su inteligencia y su paciencia pudieron más que la fuerza de sus enemigos.

1) ¿Qué es esto que leíste?

MAGC ME [illegible] UN CUENTO

2) ¿Hay alguna oración?

SI NO

3) ¿Cómo te diste cuenta?

PORQUE ERA MUY LARGO

b) Juan, también a fines de 2º grado, considera que en el cuento hay algunas oraciones, las marca de la siguiente manera y da la siguiente fundamentación:

Juan 2°A

[El enano Perico era un personaje muy querido.] Vivía en un bosque de Bariloche y sabía que algún día iba a ser elegido presidente por la comunidad de los enanos.

[Perico tenía una gran emoción.]

Su amigo Gabriel iba a ser primer ministro, ya que juntos habían ganado la pelea contra los gigantes del pueblo de Tupungato. La lucha había sido larga... pero los enanos no se rindieron [su inteligencia y su paciencia pudieron más que la fuerza de sus enemigos.]

1) ¿Qué es esto que leíste?

EL Enano Perico quería ser presidente y quería que su amigo sea ministro.

2) ¿Hay alguna oración?

SI NO

3) ¿Cómo te diste cuenta?

Pensando en las demas oraciones como eran, esta era igual a las demas por eso.

Como puede advertirse en los casos en que señalan algunas oraciones, da la impresión de que los niños tienen cierta idea de lo que es una oración (por competencia lingüística) y buscan identificar en el texto aquellos fragmentos que reúnen las características que ellos consideran adecuadas. Es como si tuvieran cierta idea de qué es un cuento y qué es una oración, pero ambas concepciones corren por carriles paralelos que todavía no logran coordinarse. Juan, p.e., afirma que se dio cuenta de que había oraciones en ese texto porque, "pensando en las demás oraciones como eran, ésta era igual a las demás. Por eso." Es decir, que las oraciones que identifica en el cuento coinciden con lo que él piensa de **las oraciones**.

c) El mismo Juan, a fines de 3er. grado, marca correctamente todas las oraciones y lo fundamenta así:

[Pero cuando llegó el invierno, los jirafitos comenzaron a pasar el día entero al sol, acompañados por sus papás.][En cambio, las jirafas y las jirafitas tiritaban en la sombra húmeda.][Se ponían muy juntas, pegaditas las unas a las otras y, de todos modos, los dientes les casteñeteaban de frío.][Pero eso sí: la piel de todas ellas parecía de seda suave, como el plumón de los pollitos recién nacidos.]

[Uxen temblaba y daba saltitos para entrar en calor.]

[Hasta que una tarde, mientras la mamá estaba distraída conversando con unas amigas, la jirafita echó a correr hacia donde se encontraban sus hermanos.]

1) ¿Cómo es esto que leíste?
2) ¿Hay oraciones?
3) ¿Cómo te diste cuenta?

Juan
3°A

1) Un pedazo de la historia de una manada de jirafas machas y hembras.
2) Sí, hay oraciones.
3) Porque abía puntos, comas y cambiaba de frase.

Veamos la distribución de las respuestas en la indagación longitudinal de los niños de 2º a 4º grado.

| Grado / Tipo de respuesta | 2º | 3º | 4º |
|---|---|---|---|
| a) No hay oraciones | 7 22.5%5 | 5 16% | — — |
| b) Hay algunas oraciones | 16 51.5% | 12 39% | — — |
| c) Todo el texto está formado por oraciones | 8 26% | 14 45% | 31 100% |
| TOTAL | 31 100% | 31 100% | 31 100% |

Como puede leerse en el cuadro, en 2º grado, el 74% de las respuestas se ubican entre las que se consideran que en el texto no hay oraciones y las que señalan sólo algunos fragmentos como tales. Al año siguiente, este porcentaje baja al 55% para desaparecer en 4º grado.

En lo que respecta al ritmo de evolución, éste fue muy diferente en los distintos niños: algunos avanzaron muy rápidamente mientras que otros permanecieron bastante tiempo dando el mismo tipo de respuesta antes de pasar al siguiente. Un dato interesante es que ningún niño retrocedió a una categoría anterior y que todos llegaron a dar respuestas del tercer tipo en la última toma a pesar de diferir mucho en las respuestas iniciales.

Creo que la colocación de la mayúscula después del punto y seguido no es comprendida realmente por los chicos hasta que llegan al último nivel de respuestas. Con esto no quiero decir que no deba dárseles la información correcta antes de que accedan a este punto, sino que el enseñante debe saber que la asimilación de estos datos



BEST COPY AVAILABLE

demanda tiempo y esfuerzo por parte de los niños y que es bueno respetar y conocer el proceso para poder tener intervenciones más adecuadas. Es probable que los maestros de 4º grado, que conocían las respuestas anteriores de sus alumnos, hayan propuesto mayor cantidad de actividades que favorecieron la coordinación de las nociones de oración y texto, anteriormente disociadas.

## Experiencias didácticas en grados medios

### *a) Actividades tendientes al reconocimiento de las sílabas*

La actividad que voy a comentar fue desarrollada en 3er. grado. La incluyo en "grados medios" porque éste es un grado que no parece tener una identidad muy clara. Una vez, en un curso de capacitación para docentes, se me aproximó una maestra y me dijo: "Yo soy la que no existe". Le pregunté por qué decía eso y me respondió: "Porque cuando hablan de primer ciclo siempre ejemplifican con actividades realizadas en 1º o 2º grado, grados medios son 4º y 5º y grados superiores son 6º y 7º... Yo soy maestra de 3er. grado y como nunca se dirigen a mí en los cursos a veces dudo de mi existencia real...". Para subsanar esta situación comentaremos aquí esta actividad realizada en un 3er. grado, con la aclaración de que podría haber tenido lugar en 2º o en 4º grado, según cual fuera el nivel de los niños de la clase.

Fue realizada en equipos de cuatro a cinco niños cada uno. Cada grupo debía preparar un acróstico que sería presentado a los equipos restantes, para lo cual tenían que pensar las palabras, escribir las referencias y, como ayuda adicional, el maestro sugirió que pusieran las sílabas correspondientes a las palabras en cuestión. En esta ocasión, la identificación de las sílabas no era un trabajo mecánico y sin sentido, ya que iba a contribuir a la resolución del acróstico. La actividad promovió gran cantidad de discusiones en los grupos, tanto para la redacción de las definiciones como para la separación en sílabas. Es recomendable que los maestros socialicen las discusiones con el resto de la clase a fin de favorecer los intercambios de información.

Quiero aclarar que en nuestras experiencias didácticas hemos desterrado los clásicos ejercicios de separación de palabras en sílabas, tal como se acostumbraba hacer cuando yo era chica (dar largas listas de palabras encolumnadas que debían ser descuartizadas en la columna paralela). Esta decisión se debió a que esas rutinas no responden a ninguna realidad de la escritura ni a ningún interés posible de los niños.

Cabe aclarar que promovemos actividades de reflexión y discusión sobre las sílabas, pero tienen que ver con juegos o problemas reales.

A modo de jemplo de algunas de las dificultades que suelen presentarse, veamos estos dos acrósticos confeccionados por dos grupos de niños de 2º y 3er. grado de la escuela "Los Pinitos" de Palomar, provincia de Buenos Aires. (Ver página 36).

Como puede advertirse en el primero, las sílabas de *león, mastodonte, piedra, cera, escalera* y *enroque* fueron identificadas adecuadamente. Las dificultades se presentaron en *miel*, por tratarse de un monosílabo (aquí se presentaría la dificultad que comentamos anteriormente acerca de la superposición de las categorías de sílaba y palabra, incrementada por el peso del eje cuantitativo en la conceptualización de la sílaba) y en *amores* (donde no quisieron dejar sola la letra **a**, porque no la consideraron sílaba).

En el segundo acróstico aparecen cuestiones parecidas. No hay dificultad con la identificación de las sílabas de *plaza, nafta, toro, España* y *ratón*. La distorsión aparece en *Asia* y *América*, palabras que comienzan con la conflictiva sílaba A. Por esta razón aparecen separaciones exóticas (Am-er-ica, As-ia), que no condicen con la adecuación de naf-ta o pla-za.

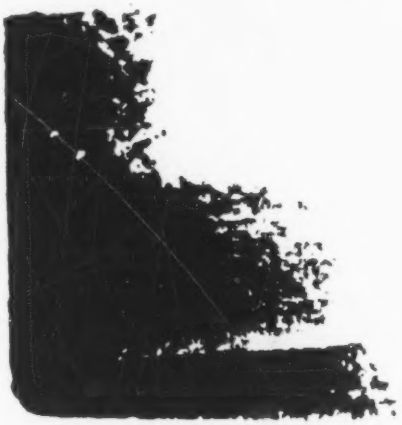
El nivel al que llegaron los chicos al construir los acrósticos fue el que aquí aparece. En algunos casos el tema puede ser discutido por los que reciben el acróstico para resolverlo, llegando a cuestionar las separaciones. Si esto no sucede, el maestro puede plantear la cuestión al resto del grado. Nos ha ocurrido, en reiteradas ocasiones, que el maestro da la información correcta y ésta es rechazada por los niños. Un buen maestro sabrá mantener su punto de vista de una manera discreta, dando tiempo a sus alumnos para efectuar las coordinaciones necesarias para llegar a asimilar la información de un modo más cercano al punto de vista del adulto. Con esto quiero decir que el enseñante no debe ocultar ni imponer la información: la expondrá cuando sea oportuno y comprenderá las dificultades que esa información pueda presentar a los chicos.

### *b) Actividades orientadas por los aportes de la lingüística del texto*

Siempre hemos señalado que los niños tienen contacto con diferentes portadores de textos des-

NOVEDAD

3er. CONGRESO LATINOAMERICANO DE LECTOESCRITURA



**Ponencias del 3º Congreso Latinoamericano de Lectoescritura**

Fascículo 1

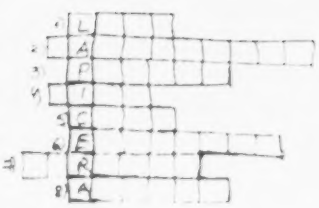
# LENGUAJE INTEGRAL

Pida su ejemplar en **Lectura y Vida**
Lavalle 2116 - 8° - B
(1051) Buenos Aires - Argentina
TE y FAX: 953-3211
**Horario**: lunes a viernes de 12 a 18 hs.

Costo del ejemplar:
Socio de IRA: $ 5.-
No socio: $ 7.-
Recargo por vía aérea: $ 2.-

2º grado

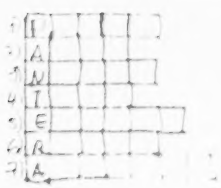
LE EN RES
ES MI
PIE AMO
RO CA
TO
MAS CE TE
LE
QUE DON DRA
ÉL RA RA
CN




REFERENCIAS

1) LE DICEN EL REY DE LA SELVA
2) ELEFANTE ANTIGUO NO ES EL MAMOT
3) FUE LA PRIMER ERRAMIENTA QUE SE USO
4) LA HACEN LAS ABEJAS
5) SE USA PARA DEJAR BRILLANTES LOS PISOS Y LOS MUEBLES
6) SE USA PARA SUBIR Y BAJAR
7) ES UN MOVIMIENTO DEFENSOR EN EL AJEDRES.
8) SE BESAN EN LA BOCA

3er grado




referencias:
1) lugar donde van los chicos a jugar y sus juegos
2) continente donde esta china
3) algo que le ponen a los autos
4) el esposo de la vaca
5) pais que descubrio argentina
6) animal que lo corre el gato
7) continente donde esta uruguay

NAF
PA TO PA TAN FR
ES PIA
PA
AM
ICA
AS TA RO ZA



BEST COPY AVAILABLE

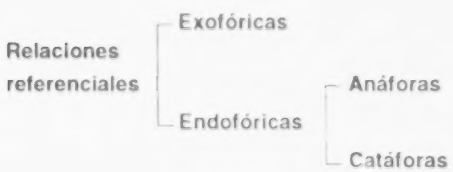
de el comienzo. Desde el Jardín de Infantes los niños exploran periódicos, libros, revistas, envases, escritos, cartas, etc. Y no solamente los exploran sino que producen los diferentes tipos de discurso escrito que aparecen en dichos portadores. A esta altura de nuestra experiencia escolar en alfabetización inicial hemos, incluso, trazado lineamientos didácticos bastante sistemáticos a fin de abarcar la mayor cantidad posible de formas de contacto con el lenguaje escrito.

Existe un aporte teórico importante que nos ha permitido mejorar nuestras intervenciones docentes para que los niños de grados medios pudieran avanzar con mayor riqueza y adecuación en la lectura y la escritura. Me refiero a la lingüística del texto, también conocida como lingüística del discurso o gramática del texto. Autores como M. A. K. Halliday y T. van Dijk[15], han contribuido para que muchos docentes encontraran senderos apropiados para transitar con sus alumnos, especialmente con aquellos que presentaban mayores dificultades en la interpretación o producción de textos escritos.

Comentaré brevemente algunas nociones de estas teorías lingüísticas que nos resultaron muy valiosas para el trabajo en el aula y luego veremos algunos ejemplos de actividades orientadas por dichas nociones[16].

El aporte esencial de estas teorías consiste en considerar al texto como una unidad que excede la suma de las oraciones que lo componen y que tiene sus propias leyes.

Los conceptos de **relaciones referenciales** y **reglas de cohesión** han ayudado muchísimo a los maestros para orientar el trabajo de interpretación y producción de textos de sus alumnos de manera más eficaz. Excede los límites de este trabajo un detalle pormenorizado de dichos conceptos. Sólo haré una síntesis simplificada de los mismos para referirme luego a las actividades realizadas en clase:




Veamos los términos de este cuadrito. Los elementos de un texto pueden hacer referencia a datos que están fuera del texto (contexto) o a otros elementos que están en el mismo texto (cotexto). En el primer caso hablamos de **relaciones referenciales exofóricas** y, en el segundo, de **relaciones referenciales endofóricas**.

La escuela tradicional ha enfatizado de manera exagerada el peso de las relaciones exofóricas, ignorando la importancia de las relaciones entre las diferentes partes de un texto. Quiero aclarar que no se trata ahora de menospreciar el peso del contexto (lógicamente si yo no sé quien era Juan B. Justo no voy a poder entender un texto que lo mencione), sino de valorizar adecuadamente la magnitud de las relaciones endofóricas. **Muchas veces, las dificultades en la comprensión de un texto no provienen de ignorar el significado de las palabras sino de no lograr desentrañar las relaciones entre dichas palabras.**

Aclarado el concepto de las relaciones referenciales endofóricas, veamos ahora qué significan **anáfora** y **catáfora**.

Una palabra (o una frase) puede reemplazar a un término que aparezca antes en el texto o bien a otro que aparezca después. El primer caso es el más frecuente y se denomina **anáfora**. Veamos un ejemplo:

"En el período estival, **niños** y **adultos** disfrutaban de sus vacaciones: **los primeros** participando de desopilantes aventuras y **los segundos** gozando del merecido descanso."

En este caso, **los primeros** reemplaza a **niños** y **los segundos** se refiere a los **adultos**. Como los elementos originales aparecen primero y los reemplazantes después, se trata de una anáfora.

Veamos ahora un ejemplo de **catáfora**:

"**El** se agazapó detrás del arbusto y esperó hasta que el último guardia hubiera desaparecido de su vista. Recién entonces, hizo una señal a sus hombres para que lo siguieran. **Robin Hood** siempre iba al frente y cuidaba amorosamente a sus compañeros."

En este caso, **él** (que reemplaza a **Robin Hood**) aparece en primer término y el nombre original está después. Esto es una catáfora, recurso muy utilizado cuando el autor quiere crear cierto suspenso.

Trabajando con textos de este tipo pudimos detectar, en varias clases, niños con dificultades en la comprensión lectora que no advertían que la manera de saber quién era **él** consistía en seguir leyendo. En reiteradas ocasiones los maestros leían en clase textos similares al que transcribí anteriormente, interrumpían la lectura antes que se aclarase quién era **él** (en este caso **Robin Hood**) y preguntaban justamente eso a sus alumnos (quién era **él**). Los buenos lectores, lógicamente, decían "todavía no se sabe", "hay que seguir leyendo", mientras que los malos lectores

aventuraban nombres que habían sido mencionados en el texto anteriormente o lo inventaban de acuerdo con lo que a ellos les parecía.

Enseñar a leer no consiste sólo en hacer conocer las reglas del sistema de escritura y ayudar al niño a coordinar datos de los textos con datos del contexto, sino también en orientarlo para que reconozca estas características intratextuales que tienen un peso decisivo a la hora de interpretar o producir un texto escrito.

Hace un tiempo, una maestra de matemáticas planteó a sus alumnos un problema (esta situación está filmada en el video mencionado en la **Nota 16**), que presentaba dificultades desde la perspectiva de las relaciones endo y exofóricas. Ella no sabía mucho de fútbol y pidió a sus alumnos que le dijeran el nombre de un jugador de Boca y uno de River. Los chicos mencionaron a Latorre y a Berti. Y la maestra escribió el siguiente problema: "Latorre y Berti son jugadores de fútbol, pero éste es más famoso que aquél, razón por la cual gana el doble. Si Berti gana U$S2500, ¿cuánto gana Latorre?".

En este enunciado hay un problema de relaciones endofóricas, encarnado en el uso de "éste" y "aquél" y una dificultad de tipo exofórica que no había sido prevista intencionalmente por la docente, ya que el jugador Latorre era más famoso que Berti, con lo cual el texto contrariaba el contexto real. Por todo esto, varios chicos de 6º grado interpretaron mal el problema.

Un aspecto interesante de la situación es que la maestra exploró, junto con sus alumnos, las posibles razones de la mala lectura de esos niños y una compañera dijo: "Y... depende de cómo lo leas. Si vos leés que **éste** es **Berti** entendés una cosa, pero si leés que **éste** es **Latorre** entendés otra." La maestra de matemáticas, digna profesional de ciencias exactas, tuvo la respuesta justa: "Claro, depende de cómo lo leas: si lo leés bien o lo leés mal".

La docente tenía razón. **Existen grados de libertad para el lector, que originan diferentes interpretaciones posibles de un mismo texto, pero también hay grados de legalidad en los discursos escritos que deben ser conocidos para garantizar una buena lectura.**

Comentaremos ahora otro concepto de la lingüística del texto: las **reglas de cohesión**.

Halliday y Hasan, en su obra **Cohesion in English**, definen a la cohesión como aquello que diferencia un todo unificado (texto) de una colección de oraciones. Existen reglas que garantizan esa cohesión, que algunas personas usan intuitivamente cuando escriben, porque "queda bien" y que otras personas no respetan a menos que les sean enseñadas. El conocimiento de las mismas ha contribuido a que el trabajo de nuestros maestros resultara más eficaz.

Algunas de estas reglas mencionadas por Halliday, se vinculan con las relaciones endofóricas que vimos anteriormente. P.e., la **pronominalización**: uso de pronombres, la **sustitución lexical**: uso de sinónimos, la **nominalización**: reemplazar un verbo que ha sido utilizado por la forma sustantivada. Es un recurso muy usado en documentos históricos y textos periodísticos. P.e., "El ministro *declaró* que se aumentarían los salarios. Tal *declaración* entusiasmó al auditorio." y la **definitivización**: reemplazar un artículo indefinido utilizado anteriormente por otro definido. P.e., "En una época muy lejana vivía *un* poderoso emperador que tenía un castillo de oro. Cierta vez, *el* emperador enfermó gravemente y llamó a sus familiares para informarles sobre su última voluntad".

Otros dos mecanismos de cohesión, que no son referenciales, son el uso de **conectores**: conjunciones, preposiciones y frases preoposicionales, como así también adverbios y frases adverbiales) y la **elipsis** o **supresión**: p.e. "Mi hermana fue siete veces al museo. Yo, cuatro." Como puede advertirse, en la segunda oración se omitieron el verbo y la palabra "veces" a fin de que el texto quedara bien, es decir, que fuera cohesivo.

El uso adecuado de estos recursos, a los que podríamos sumar la **puntuación**, es insoslayable si se quiere producir verdaderos textos (y no meras yuxtaposiciones de oraciones) y la comprensión de los mismos es indispensable para poder leer.

En clase, muchas veces estos datos se trabajan promoviendo la reflexión sobre los mismos en situaciones de lectura o en escrituras de los chicos que presenten dificultades. Otras veces, las maestras proponen ejercicios específicos para tratar estos temas.

Un ejemplo de este tipo de ejercicios consistió en presentar una serie de oraciones y pedir a los niños que construyeran un texto. Un caso concreto fue el siguiente:

- El 15 de abril, a las 17hs.
- El cruce de las avenidas Rivadavia y Callao.
- Un auto embistió a una bicicleta.
- El ciclista resultó gravemente herido.
- El conductor del automóvil huyó.
- Trasladaron al ciclista al hospital más cercano.
- La policía busca al conductor del auto.
- La policía interrogó a los testigos del hecho.
- El pronóstico médico del ciclista es reservado.

Con estos datos, los alumnos debían escribir una noticia periodística. En la misma debía aparecer toda la información organizada como ese tipo particular de texto.

Esta clase de actividades fue realizada desde 3º hasta 7º grado y, lógicamente, el producto final de los grados más altos es mejor que los textos de los grados inferiores. En este sentido considero importante hacer una aclaración: nosotros **trabajamos con diferentes tipos de discurso escrito en todos los grados**. No se trata de ir graduando los textos y disponer, p.e., que de 1º a 3º se trabajarán cuentos, textos instruccionales y noticias, en 4º y 5º notas, textos científicos y cartas, etc., etc. **Los diferentes modelos textuales son encarados reiteradamente a lo largo de toda la escolaridad primaria, y es esa continuidad la que garantiza su apropiación.**

Veamos, a modo de ejemplo, dos noticias confeccionadas con los datos expuestos anteriormente. La primera pertence a un niño de 3er. grado y la segunda fue redactada por un alumno de 7º. Las transcripciones son textuales.

*Choque entre auto y bicicleta*

*El 15 de abril a las 17 horas en el cruce de Rivadavia y Callao un auto embistio a una bicicleta. Después de chocarlo al ciclista el conductor del auto huyo. El ciclista fue trasladado al hospital mas cercano donde lo estan curando pero no se save si se va a salvar. La policia esta buscando al conductor del auto y interrogo a los testigos.*

Veamos ahora la noticia de 7º grado.

*Lamentable accidente en pleno centro*

*Un automóvil atropelló a un ciclista que resultó gravemente herido.*

*AP/ En el cruce de Rivadavia y Callao, ayer a las 17 horas, se produjo un lamentable accidente que dejó como saldo a un joven gravemente herido. Un automóvil que circulaba por la avenida Callao no vio que el semáforo estaba rojo, atropelló a un ciclista y huyó. El joven que conducía la bicicleta fue trasladado al hospital más cercano, donde las autoridades informaron que el pronóstico era reservado. La policía interrogó a los testigos a fin de identificar al responsable.*

Quiero aclarar que en ambos casos he elegido el mejor texto de cada grupo y, naturalmente, pueden advertirse con claridad las diferencias, tanto en lo que hace al manejo de los mecanismos de cohesión textual, como en los aspectos vinculados con el conocimiento específico de ese texto particular que es la noticia periodística. En este sentido, ambos colocan la información más importante al comienzo, entre el titular y la primera parte de la noticia, usan frases breves de estructura canónica (sujeto-verbo-objeto), aunque apelan a formas impersonales ("no se sabe", "se produjo") y utilizan voz pasiva ("el ciclista fue llevado" o "fue trasladado" cuando en los datos figuraba "trasladaron al ciclista"). La información es objetiva, ya que no aparecen comentarios valorativos[17]. El alumno de 7º utiliza construcciones más adecuadas, un vocabulario más estricto y resuelve mejor aspectos cohesivos, pero esto se debe a que ha tenido mayor entrenamiento a partir de un contacto más prolongado con las noticias periodísticas, contacto que fue garantizado en el aula.

### *c) Actividades de reflexión sobre gramática oracional*

Antes de plantear las actividades que hemos realizado en nuestras aulas, quiero hacer una aclaración. Durante muchos años, en nuestro país prácticamente los únicos temas que se enseñaban en la hora de lengua en grados medios y superiores fueron: reglas ortográficas, análisis de oraciones y clases de palabras. Los niños estaban inmersos en discursos inconexos plagados de sujetos, predicados, sustantivos, verbos, adjetivos, esdrújulas, graves y agudas, todo cuidadosamente acomodado en compartimentos estancos en los que se conservaban las categorías y las clasificaciones pero se perdían los textos. Mucha gente comenzó a plantearse si toda esa reflexión sobre gramática oracional era necesaria para escribir y leer mejor y llegó a la conclusión de que estos conocimientos sólo servían... para saber gramática, pero argumentaban que dicha reflexión metalingüística no influía en las habilidades lectoras o escritoras de los alumnos. Por esta razón, muchos docentes bien intencionados decidieron dedicar el tiempo a proponer situaciones de lectura y escritura y no a enseñar aspectos sintácticos de las oraciones.

En mi opinión (y creo que muchos colegas concuerdan conmigo en este punto), la reflexión sobre gramática oracional tiene sentido cuando se da articulada con los textos y al servicio de la intención del que escribe. Es decir: no me parecen útiles (ni atractivas, por cierto), esas clases en las que los maestros dan oraciones para analizar, palabras para clasificar, etc., olvidando que unas y otras son parte constitutiva de los textos. Pero tampoco me parece deseable que los niños desconozcan cuáles son las diferentes parte de una oración y qué funciones cumplen. En varias clases hemos visto la importancia no sólo de identificar dichas partes, sino también de advertir el peso

diferente que pueden tener según el lugar que tengan en la oración aunque esto no incida directamente sobre el significado. Lógicamente, la importancia del orden es advertida de inmediato en transformaciones de este tipo: "El amo humilló al criado." o "El criado humilló al amo.", pero hay situaciones más sutiles en las que el cambio de ubicación no involucra un cambio de función, pero el efecto que produce en el interlocutor (o en el lector en el caso de los textos escritos) es diferente. P.e., si yo digo "Los colores se veían más puros en el crepúsculo", no es exactamente igual que si expreso "En el crepúsculo, los colores se veían más puros". Como señaló un alumno de 6º grado cuando estaban reflexionando sobre este tema: "En el primer caso tienen más fuerza los colores y en el otro pesa más la hora del día". Y así es. Este tema, que en realidad pertence al campo de la pragmática, puede trabajarse con mayor riqueza si se tienen conocimientos gramaticales que permiten jugar con el lenguaje y utilizarlo con mayor eficacia.

Voy a comentar dos ejemplos que tal vez aclaren a qué me refiero cuando señalo que el análisis sintáctico oracional debe darse relacionado con los textos.

1) Cuando se enseña "sujeto expreso/sujeto tácito" por lo general el tema es encarado (y así era tratado cuando o era alumna de la escuela primaria), a través de oraciones desvinculadas en las que el sujeto aparece ora explícito, ora implícito. Entonces el maestro enseña que en un caso se llama "expreso" y en el otro se llama "tácito". Si el maestro es más moderno suele llamarlo "desinencial". Y los chicos se preguntan, con razón: "¿Y a mí para que me sirve saber ésto?". Creo que no se formularían esa pregunta si el maestro encarase el tema dentro de un texto, mostrando que el sujeto tácito es un recurso textual (la elipsis o supresión que mencionamos anteriormente), necesario para que no haya reiteraciones que interferirían en la cohesión necesaria para que ese texto sea, justamente, un texto y no una serie de oraciones. En una clase de 4º grado, la maestra puso a consideración de la totalidad de los alumnos un cuento escrito por uno de ellos a fin de que lo ayudasen a mejorar la redacción y corregir errores. El comienzo del cuento en cuestión era el siguiente:

*"Había una vez una hormigita que rea muy timida y vivía en un rincón del hormigero sin hablar con nadie. La hormiga jugaba y se entretenia sola y a la hora de comer se conseguia los alimentos que eran ojitas y pastitos del jardin. La hormiga vivía tranquila pero no era feliz."*

Después de corregir *hormigita*, *hormigero*, *ojitas* y colocar los acentos en *tímida*, *conseguía* y *jardín*, los chicos resolvieron que no quedaba bien repetir tantas veces *la hormiga*. De modo que lo reemplazon por *ella* en la segunda oración y decidieron que podía omitirse en la tercera. Con los errores corregidos, el texto quedó así:

*"Había una vez una hormiguita que era muy tímida y vivía en un rincón del hormiguero. Ella jugaba y se entretenía sola y a la hora de comer se conseguía los alimentos que eran hojitas y pastitos del jardín. Vivía tranquila pero no era feliz."*

La maestra entonces, les comentó que *ella* era un **pronombre** que reemplazaba a *la hormiga* y les pidió que analizaran la tercera oración en términos de ubicar el sujeto y el predicado. Los chicos advirtieron rápidamente que el sujeto era la parte que habían omitido. La docente les explicó que eso se llama **sujeto tácito** y que habían hecho bien en quitarlo porque no quedaba bien. Informó, asimismo, acerca de la denominación **expreso** cuando el sujeto aparece explicitado en la oración. Un alumno comentó: "¡Ah! El sujeto tácito es ése que no está pero uno sabe cuál es, ¿no? Lo sabés porque está dicho en alguna parte del cuento".

De esta sencilla manera, los alumnos fueron informados acerca de las denominaciones de ambos tipos de sujeto, pero además comprendieron que esa omisión era un recurso necesario para que el texto fuera un buen texto.

2) El otro ejemplo que quiero comentar se relaciona con el tema de la voz pasiva y lo ilustraré con una clase dictada por otro maestro en 5º grado, en la que había propuesto a sus alumnos el ejercicio de confeccionar la noticia que mencionamos anteriormente. Gran parte de los niños, en el ítem que decía:

"Trasladaron al ciclista al hospital más cercano", habían cambiado la redacción por la forma pasiva "El ciclista fue trasladado al hospital más cercano". El maestro resaltó este dato y explicó a sus alumnos que ellos habían usado este tipo de giro porque es una alternativa frecuente en las noticias periodísticas. Señaló que ellos "sabían" eso aunque no tuvieran conciencia de saberlo, les dijo que esa forma particular de construcción verbal se llama **voz pasiva**, buscaron en el texto de gramática la información más completa y, finalmente, revisaron noticias del periódico para corroborar la información de su docente.

Lo importante de este ejemplo es que los chicos accedieron a un contenido curricular a partir de sus propios saberes, incluidos en sus producciones escritas, y pudieron vincularlo con modelos textuales existentes en su comunidad.

## Conclusiones

En realidad, estas notas son sólo una síntesis apretada de algunos elementos teóricos y otros prácticos de nuestro quehacer en el aula, algunos psicológicos, otros lingüísticos, otros didácticos.

Comencé este trabajo citando una inquietante manifestación de Juan quien, a los seis años, había resuelto interrumpir la comunicación con su maestra frente a la evidencia de un diálogo imposible. Creemos que la única manera eficaz de derribar el muro que impide el entendimiento, se relaciona con la dignificación del rol docente a través de una concienzuda capacitación. Dicha capacitación debe contemplar en su marco teórico un enfoque interdisciplinario en el que confluyan elementos que arrojen luz sobre los tres pilares de toda situación de enseñanza-aprendizaje: el **maestro**, el **alumno** y el **contenido**.

En el área de lengua resultan insoslayables los aportes lingüísticos, psico y sociolingüísticos, psicogenéticos y didácticos. Sólo a partir del conocimiento del contenido que se va a transmitir, de las ideas de los niños sobre esos contenidos y de los recursos didácticos adecuados, el maestro podrá contribuir de manera más eficiente a erradicar el analfabetismo y mejorar la calidad de la alfabetización, acompañando realmente a sus alumnos en el proceso constructivo de adquisición de los conocimientos.

---

## Notas

1. Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979) **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI.

Ferreiro, E. (1986) **Proceso de alfabetización, la alfabetización en proceso.** Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

2. Podemos mencionar a autores como Frank Smith, Kenneth Goodman, M.A.K. Halliday y Teun van Dijk, entre otros.

3. Teberosky, A. (1987) **Psicopedagogia del llenguatge escrit**. Barcelona: IME.

Teberosky, A. (1991) **Aprendiendo a escribir.** Barcelona: ICE-HORSORI.

Tolchinsky Landsmann, L. (en prensa) **El escribir y lo escrito.** Barcelona: Anthropos.

Tolchinsky Landsmann, L. (1992) Calidad narrativa y contexto escolar. **Infancia y aprendizaje**, nº **58**, Madrid.

4. Blanche-Benveniste, Cl. (1982) La escritura del lenguaje dominguero. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (comps.), **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.** México: Siglo XXI.

5. Alarcos Llorach, E. (1976) Las representaciones gráficas del lenguaje. En A. Martinet, **Tratado del lenguaje**. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.

6. En lo que atañe a investigaciones sobre psicogénesis de convenciones ortográficas en castellano, cabe citar los trabajos de Jorge Vaca, realizados en México, y los de María Celia Matteoda, de la Universidad de Río Cuarto, Córdoba, Argentina.

7. Kaufman, A.M. (1987) No es bueno que una letra esté sola. **Lectura y Vida**, Año 8, nº **1**, marzo.

8. Kaufman, A.M. (1990) Nuevas investigaciones sobre la adquisición de la lengua escrita. **Lectura y Vida**, Año 11, nº **2**, junio.

9. Hala, B. (1973) **La sílaba.** Madrid: CSIC.

10. Piaget, J. (1978) **La equilibración de las estructuras cognitivas**. Madrid: Siglo XXI.

11. Vernon, Sofía (1986) "El proceso de construcción de la correspondencia sonora en la escritura". Tesis de Maestría dirigida por Emilia Ferreiro, DIE, CINVESTAV, México.

12. Ortega, Noemí (1988) La oración es un problema. **Lectura y Vida**, Año 9, nº **1**, marzo.

13. Quiero expresar mi especial agradecimiento a los docentes Lisandro Lejbowicz y Laura Romero de la escuela "Los Pinitos", como así también a la Lic. Silvina Junquera, quienes recolectaron algunas de estas observaciones.

14. En la recolección de datos de las tomas transversales participaron Fabiana Minici y Graciela Lago. El estudio longitudinal se realizó en la escuela "Jean Piaget" de Buenos Aires.

15. Van Dijk, T. (1978) **La ciencia del texto**. Buenos Aires: Paidós.

Van Dijk, T. (1980) **Estructuras y funciones del discurso.** México: Siglo XXI.

Halliday, M.A.K. y R. Hasan (1976) **Cohesion in English.** Essex, England: Longman.

16. Una ampliación de estos temas puede encontrarse en Mérega, H. (1992) **Leer y escribir - Entrevista a Ana María Kaufman**. Buenos Aires: Santillana.

**"Yo leo, tú lees, él lee"**, video realizado por la escuela "Los Pinitos" de Palomar, Provincia de Buenos Aires, 1992.

17. Esta síntesis de las características de la noticia periodística fue tomada de A. Teberosky, op. cit., 1992, p.129.

BEST COPY AVAILABLE

# INSTRUCCIONES PARA NUESTROS AUTORES

**1.** Los trabajos deben tratar acerca de la **lectura** y **escritura** y **áreas conexas** dándose preferencia a investigaciones y exposiciones de prácticas pedagógicas.

**2.** Los trabajos deben ser inéditos. El envío de un trabajo a LECTURA Y VIDA. **Revista Latinoamericana de Lectura**, supone la obligación del autor de no someterlo simultáneamente a la consideración de otras publicaciones.

**3.** Los trabajos, que no pueden tener una extensión superior a las 18 carillas tamaño carta (incluida la bibliografía) mecanografiadas a doble espacio, deben ser enviados a la redacción de la revista (**Casilla de Correo 124, Sucursal 13, 1413 Buenos Aires, Argentina**).

**4.** Deben ser remitidos **en original y dos copias** y estar acompañados de una nota con la dirección del autor (autores), número de teléfono, lugar de trabajo y breve reseña de su trayectoria profesional y científica.

**5.** Los responsables de la redacción de la revista se reservan el derecho de publicar o no los trabajos presentados y de determinar la oportunidad de hacerlo. Acusarán recibo de los originales, informarán a los autores la aceptación o rechazo en el momento en que se determine de acuerdo con las normas que rigen el proceso de revisión pero no mantendrán otro tipo de correspondencia ni devolverán los originales.

**6.** Los trabajos recibidos son revisados por dos miembros por lo menos del **Consejo Editorial Consultivo**. Aquellos autores que deseen permanecer en el anonimato para los informes de los consultores, deben enviar dos de las tres copias del trabajo encabezadas sólo por el título, con el nombre y los datos personales mecanografiados en hoja aparte.

**7.** Las **notas** y **llamadas** se numerarán por orden de aparición y se agruparán al final del texto.

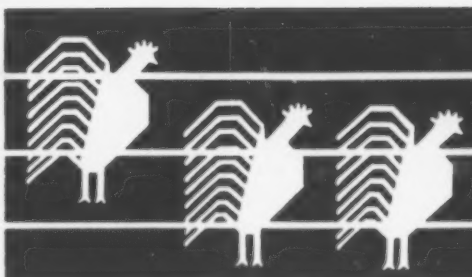
**8.** Las **figuras** y **tablas** deben presentarse en original y numerarse correlativamente por orden de aparición en el texto.
Las **ilustraciones** no deben incluirse en el cuerpo del texto, sino que irán en hoja aparte identificada con el nombre del autor en la parte superior derecha y la indicación del lugar donde deban incluirse.

**9.** Las **referencias bibliográficas** se ordenarán por orden alfabético, citando: autor, año (entre paréntesis), título del libro (subrayado), lugar de edición, editorial y año de la edición. Si se trata de artículo: autor, año, título, nombre de la publicación (subrayado), volumen y/o número de la revista (subrayado), y páginas. Cuando la obra citada es una traducción, deberá citarse en primer lugar el título original de la obra y entre paréntesis su versión en castellano o en el idioma en el que se esté citando.

**10.** Los **informes de investigación** deben respetar los apartados clásicos de Introducción, Método (sujetos, diseño, instrumentos y/o procedimientos), Resultados y Conclusiones.

**11.** La Dirección y la Redacción de la revista no se hacen responsables de las ideas y opiniones expresadas en los artículos.

Aquellos trabajos que no cumplan con la totalidad de los requisitos enunciados no serán considerados, tampoco se enviará a los autores acuse de recibo ni se les devolverá los originales.



# LIBROS Y REVISTAS

## EL DISCURSO EN EL AULA
### El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje

*Courtney B. Cazden*

*Paidós*
*Ministerio de Educación y Ciencia*
*Barcelona-Buenos Aires, 1991*
*240 págs.*

Esta publicación de Paidós y el MEC de España es una traducción del libro de Cazden, **Classroom Discourse. The Language of Teaching and Learning**, editado en 1988 por Heineman Educational Books, Inc., en Portsmouth.

La autora recoge en este trabajo de **lingüística aplicada** experiencias realizadas en diferentes ambientes acerca del uso del lenguaje en el aula, y se detiene primordialmente en el análisis de los registros conversacionales de maestros y alumnos, para estudiar la incidencia de estos intercambios lingüísticos en el desarrollo cognoscitivo y en la competencia comunicativa de los estudiantes.

Observar el lenguaje hablado en las salas de clase permite conocer aspectos esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje y, a su vez, evaluar la eficacia docente en integrar en forma positiva a niños de diferentes procedencias lingüísticas al mercado social del lenguaje.

Cazden enfoca las actividades lingüísticas en la escuela teniendo en cuenta cómo se manifiestan en estos actos de habla las tres funciones básicas del lenguaje: la **referencial** o **ideacional** (a la que denomina **proposicional**), la **interpersonal** y la **personal** o **expresiva**, en el **lenguaje de curriculum**, el **lenguaje de control** y en el **lenguaje de identidad personal**.

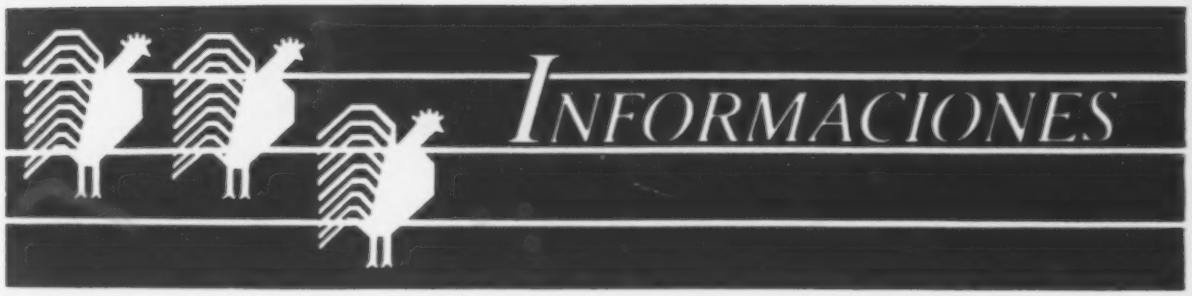
El paso de información es un elemento decisivo en las instituciones escolares, de allí que en las conversaciones de clase predomine la función referencial del lenguaje. Gran parte de la enseñanza se realiza mediante el lenguaje y, también, el lenguaje es el medio a través del cual los alumnos muestran al profesor lo que han aprendido. "A través del curriculum real, que se produce entre profesor y alumno, la expresión oral unifica lo cognoscitivo y lo social."
La escuela, además, es uno de los ambientes donde se producen gran cantidad de conversaciones entre adulto y niños y entre pares (función interpersonal), las cuales, en el transcurso "oficial" de la clase son controladas por el maestro, que las orienta hacia determinadas metas educativas. Y también en la escuela los alumnos van manifestando su identidad y sus actitudes a través del lenguaje (función personal o expresiva) y gran parte de su integración social va a depender de la manera en que su habla sea considerada y valorada en el aula.

A través de distintas transcripciones de diálogos recogidos en clase, Cazden trata de precisar las consecuencias que la conversación con el profesor, la conversación entre iguales y las distintas formas de conversación que se realizan en el aula puedan tener sobre el conocimiento, la igualdad o desigualdad de oportunidades educativas y la capacidad de comunicación de los alumnos.

En general todos los trabajos de Cazden, y éste en particular a través de los ejemplos transcriptos, convierten en observables aspectos del lenguaje de uso en el aula que influyen de manera decisiva en el aprendizaje. Conocer estos aspectos ha de ayudar a mejorar el comportamiento lingüístico del maestro y, por lo tanto, a perfeccionar su práctica de enseñanza.

Cazden va a participar en calidad de conferencista en una de las sesiones plenarias del **15º Congreso Mundial de Lectura a realizarse en Buenos Aires, entre el 19 y el 22 de julio de 1994.**

**M.E.R.**




## LECTURA Y VIDA ORGANIZA UN CURSO-TALLER SOBRE ENSEÑANZA DE LA LENGUA

Estamos organizando una serie de reuniones de capacitación en las que se tratarán temas directamente vinculados con la enseñanza de la lengua, con énfasis en la **lingüística textual** y en la **funcionalización de la gramática**. Están destinadas a maestros, profesores de enseñanza secundaria y terciaria, y a estudiantes de los profesorados de preescolar y elemental.

Estos cursos estarán a cargo de **Ana María Kaufman, Marta Marín, María Elena Rodríguez** (quienes ya confirmaron su participación) y **Ana Teberosky** (a confirmar).

Ana María Kaufman y María Elena Rodríguez abordarán el tema **"La lectura en los grados medios y superiores: aportes lingüísticos y planificación didáctica"** en cuatro reuniones quincenales de tres horas cada una en los meses de agosto y setiembre.

Marta Marín trabajará **"Nuevas estrategias de aula para un aprendizaje significativo en lengua"** en dos reuniones quincenales de tres horas cada una en el mes de octubre.

Aunque está prevista la participación de Ana Teberosky en un curso-taller a realizarse en el mes de julio, sin embargo al cierre de esta revista aún no hemos podido concluir con la planificación.

Los suscriptores de **LECTURA Y VIDA** recibirán, en el mes de mayo, **por correo**, la información complementaria: temario de los cursos, fechas y costos de inscripción. Las vacantes son limitadas.

Estos encuentros corresponden al plan de acción elaborado por la Redacción de **LECTURA Y VIDA**, como actividades previas al **15º CONGRESO MUNDIAL DE LECTURA**.

## SEGUNDO ENCUENTRO INTERNACIONAL DE LA ASOCIACION ARGENTINA DE LECTURA

La **Asociación Argentina de Lectura-AAL-** ha hecho llegar a la Redacción de **LECTURA Y VIDA** un primer boletín informativo acerca de las actividades a desarrollar durante el **Segundo Encuentro Internacional de Lectura**, que se llevará a cabo entre el **6 y el 8 de mayo de 1993**, en el **Centro Argentino de Ingenieros**, Cerrito 1250, Buenos Aires, Argentina.

En el programa de este Encuentro, organizado por la AAL para celebrar su vigésimo aniversario, se habrán de desarrollar conferencias, coloquios, mesas redondas, talleres y sesiones de comunicaciones libres, en torno del tema: **Lectura y escolaridad.**

Entre los conferenciantes que ya han confirmado su participación se encuentran: Susan Mandel Glazer y Donna Ogle de Estados Unidos; Helena Calsamiglia y Antonio Mendoza Fillola de la Universidad de Barcelona, España; Ana María Barrenechea y Horacio Sanguinetti de la Universidad de Buenos Aires; J. Ricardo Nervi, de la Universidad de La Pampa; Juan Carlos Merlo, ex presidente de la AAL, Celia Córsico de la Universidad Nacional

de La Plata y María Elena Rodríguez, Directora de LECTURA Y VIDA.

María Luisa Cresta de Leguizamón, Mabel Manacorda de Rosetti y Luis Iglesias participarán en los coloquios, mientras que los talleres estarán a cargo de Beatriz Ferroni (bibliotecas), María Berenguer (montaje radiales), Isabel de Gregorio de Mac, Magdalena Barrientes y René Benabentos (literatura y juego), Graciela Gallelli (comprensión lectora), Mara Belnicoff (juegos lingüísticos).

Todas las consultas acerca del programa de este Encuentro así como lo referido a la selección de comunicaciones deben hacerse directamente en la sede del **Comité Organizador de la AAL, Viamonte 1876, 4º - "1" (1056) Buenos Aires, Argentina. Tel. 812-2259. Horario de atención: lunes y jueves de 17 a 20 horas.**

La Redacción de **LECTURA Y VIDA** recibirá solamente inscripciones hasta el viernes 30 de abril. Las vacantes son limitadas.

Reiteramos: este Encuentro está siendo organizado por la **Asociación Argentina de Lectura**, filial nacional de la Asociación Internacional de Lectura, entidad que desde 1972 está dedicada a promover, estudiar, investigar las problemáticas relacionadas con la lectura. La profesora Ruth Pardo Belgrano es la actual presidenta de la AAL.

El Encuentro cuenta con los auspicios del Ministerio de Cultura y Educación: Resolución 31, del 19 de enero de 1993, de la Secretaría de Educación y Cultura de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires: Resolución 91 del 25 de enero de 1993 y de otras instituciones educativas y culturales de carácter oficial y privado.

## 24º CONGRESO INTERNACIONAL DEL IBBY

La **Organización Española para el Libro Infantil y Juvenil (OEPLI)**, Sección Española de IBBY, está organizando el **24º Congreso Internacional del IBBY (Consejo Internacional del Libro Infantil y Juvenil)**, que se llevará a cabo en **Sevilla, España**, entre **el 11 y el 15 de octubre de 1994**. El tema central del Congreso es **La literatura infantil, espacio de libertad.**

En las sesiones plenarias, mesas redondas y grupos de trabajo, expertos de los cinco continentes tratarán aspectos específicos relativos al tema principal:

✓ La literatura infantil y juvenil como elemento de integración racial.
✓ La literatura infantil y juvenil como instrumento de igualdad entre los sexos.
✓ La literatura infantil y juvenil como útil de aproximación y comprensión de la diversidad cultural.
✓ La literatura infantil y juvenil como medio que fomente la valoración, respeto y aceptación de toda clase de diferencias culturales, nacionales o étnicas.

Al mismo tiempo se trabajarán otros temas más concretos, tales como:

- La paradoja de un mundo sin fronteras y el renacer de la xenofobia: La literatura infantil ante este problema.
- Oriente y Occidente. Norte y Sur: ¿Qué visiones ofrecen losunos de los otros en la literatura infantil?
- Tratamiento de "lo diferente" en la literatura infantil: ¿Promueve la aceptación o el rechazo?
- El renacer de los fundamentalismos y sus posibles implicaciones en la producción literaria.
- Ideologías dominantes en la literatura infantil.
- El sexismo en la literatura infantil y juvenil
- Héroes y antihéroes en la literatura actual: ¿Qué pautas de comportamiento favorecen?
- La importancia de la ilustración como trasmisora de ideas.
- ¿Se han vencido las barreras autoritarias que dieron lugar a la literatura antiautoritaria?
- Problemas prácticos de la difusión de la literatura entre las minorías.
- La difusión de la literatura entre los niños y jóvenes con necesidades especiales.
- La literatura infantil en estados multilingües con situaciones de diglosia.



662

Los idiomas oficiales serán español e inglés. Además de las conferencias, mesas redondas y grupos de trabajo, el programa incluirá:

✓ Encuentros con autores, jóvenes lectores y grupos de experiencias.
✓ Manifestaciones teatrales basadas en libros infantiles y juveniles.
✓ Exposiciones: "A todo color" (compuesta por 225 originales de 42 ilustradores españoles).
✓ 100 años de ilustración infantil y juvenil en España.
✓ Lista de Honor de IBBY.
✓ Originales y libros nominados para el premio Hans Christian Andersen.

Durante los cinco días el congresista dispondrá de un mostrador de atención turística que le facilitará información y entradas para asistir a espectáculos, conciertos, representaciones teatrales, visitas turísticas, etc., así como asesoramiento y organización de actividades, excursiones y viajes poscongreso.

La cuota de inscripción, estimada en 1992, es de 35.000 ptas. Este precio incluye los cafés, las comidas y todas las actividades programadas.

Informes e inscripción:
**Organización Española para el Libro Infantil y Juvenil (OEPLI)**
**Secretaría 24º Congreso del IBBY**
**Santiago Rusiñol, 8 - 28040 Madrid (España)**

Por razones de espacio, el número de asistentes al Congreso debe quedar limitado a 500. Por ello, para la formalización de las inscripciones se tendrá en cuenta el orden de recepción de los boletines de inscripción.

## ENCUENTRO DE LA RED LATINO-AMERICANA DE ALFABETIZACION

Los días **6, 7 y 8 de agosto de 1993**, se llevará a cabo en Montevideo, Uruguay, el **Encuentro Latinoamericano** sobre **Didáctica de la lengua escrita: temas polémicos,** organizado por la Red Latinoamericana de Alfabetización, en la Sala de Conferencias de la Intendencia Municipal.

La propuesta es debatir temas polémicos y de gran actualidad, tratados desde perspectivas divergentes.

Durante el transcurso del Encuentro se abordarán estos tópicos:
1. Piaget y Vigostky como referentes teóricos. ¿Cuáles son las diferencias en la práctica de aula? El modo de conceptualizar la acción docente.
2. La lectura ¿se enseña o se incentiva? El rol de la literatura infantil, las bibliotecas, los manuales y otros tipos de materiales escritos.
3. La iniciación a la lecto-escritura y el aprestamiento. ¿De qué prerrequisitos estamos hablando?
4. Gramática y ortografía: ¿qué? ¿cuándo? ¿cómo? ¿Qué clase de formación lingüística necesita el docente de primaria?

Las personas interesadas en participar pueden solicitar información a la **Cámara Uruguaya del Libro**, Jackson 1118, Montevideo, Fax 411860 y a la **Red de Alfabetización**, Rúa Purpurina 287, Vila Maddalena, San Pablo, Brasil, Fax 2122210. A partir del 15 de mayo, inscripciones de Argentina en la Redacción de **Lectura y Vida**.

## 15º CONGRESO MUNDIAL DE LECTURA

Juntamente con esta revista todos los socios de IRA de América Latina están recibiendo el formulario para presentar ponencias en las distintas sesiones del Congreso a realizarse en el Hotel Sheraton de Buenos Aires entre el 19 y el 22 de julio de 1994.

Todos aquellos profesionales que estén interesados en participar en seminarios, simposios, sesiones de comunicaciones libres o de informes de investigaciones del Congreso, deben enviar ese formulario debidamente completado adjuntando además una resumen de su trabajo de alrededor de 400 palabras antes del 30 de junio de 1993, a la Redacción de LECTURA Y VIDA.

Los congresos mundiales de IRA reúnen, generalmente, a los principales especialistas en lectura.

# índice

## Año 13 - 1992

1. Indice de títulos


Contribuciones a una teoría de la reflexión ortográfica. MARIA CELIA MATTEODA Y ALICIA VAZQUEZ DE APRA. Año XIII, Nº 4, Pg. 11-18.

Dimensiones sociales y educacionales de la alfabetización. ALAN FARSTRUP. Año XIII, Nº 1, Pg. 5-10.

Entorno, escuela, maestro, alumno en la alfabetización inicial. BERTA BRASLAVSKY. Año XIII, Nº 1, Pg. 27-36.

Escritura del fonema /-s/ en niños alfabéticos hablantes del español rioplatense. SILVIA CAMEAN. Año XIII, Nº 3, Pg. 5-10.

Experiencia que sugiere una propuesta de trabajo: talleres de producción literaria infantil. LILA WEINSCHEL BAUM. Año XIII, Nº 4, Pg. 41-45.

Factores cognitivos y afectivos que explican la expresión escrita en adolescentes. JULIA SEQUEIDA YUPANQUI. Año XIII, Nº 3, Pg. 33-39.

Fundamentos socioculturales en una serie de lectura básica, Los. GLADYS ESTELA PAGANY CARMEN LUCILA QUIROGA. Año XIII, Nº 2, Pg. 39-43.

Hacia una nueva pedagogía en la enseñanza del lenguaje, con énfasis en la formación de docentes. IRMA RAMIREZ RUEDAS Y SARA SANCHEZ SANCHEZ. Año XIII, Nº 4, Pg. 19-30.

Labor del Postgrado de Lectura en la formación de docentes en el área de lecto-escritura a nivel de pregrado, La. STELLA SERRANO DE MORENO. Año XIII, Nº 1, Pg. 37-45.

Lectura de cuentos en el aula, La. ANA MARIA BORZONE DE MANRIQUE Y CELIA RENATA ROSEMBERG. Año XIII, Nº 1, Pg. 11-20.

Lectura en Latinoamérica - años 90: estrategias de fomento y animación. ELIANA YUNES. Año XIII, Nº 2, Pg. 5-10.

Oralidad a la escritura, De la. HUGO SALGADO. Año XIII, Nº 4, Pg. 5-10.

Palabras, palabras, palabras: algunas consideraciones acerca del tratamiento del vocabulario en la enseñanza básica. CECILIA BEUCHAT. Año XIII, Nº 2, Pg. 29-38.

Procesos de lecto-escritura en segunda lengua: resultados preliminares de un estudio en las escuelas bilingües del Valle de Mezquital (México). NORBERT FRANCIS. Año XIII, Nº 4, Pg. 31-35.

Producción e interpretación de abreviaturas. MARIA EUGENIA COLLEBECHI Y EMILSE DIMENT. Año XIII, Nº 3, Pg. 11-16.

Programas de la Comisión Nacional de Lectura de Venezuela. NORMA ODREMAN. Año XIII, Nº 2, Pg. 17-28.

Reflexiones acerca de la relación lector infantil-texto científico. NATALIA BECERRA CANO. Año XIII, Nº 3, Pg. 27-32.

Repertorios básicos de comprensión de lectura. LUIS G. ZARZOSA ESCOBEDO. Año XIII, Nº 1, Pg. 21-26.

Resumen: integrando la lectura y la escritura. El. ANA TORIJA DE BENDITO. Año XIII, Nº 3, Pg. 17-26.

Rincones de lectura: apertura a la comunidad. MARTA ACEVEDO. Año XIII, Nº 2, Pg. 11-16.




664

## 2. Indice de autores


ACEVEDO, MARTA. Rincones de lectura: apertura a la comunidad. Año XIII, Nº 2, Pg. 11-16.

BECERRA CANO, NATALIA. Reflexiones acerca de la relación lector infantil-texto científico. Año XIII, Nº 3, Pg. 27-32.

BENDITO, ANA TORIJA DE. El resumen: integrando la lectura y la escritura. Año XIII, Nº 3, Pg. 17-26.

BEUCHAT, CECILIA. Palabras, palabras, palabras: algunas consideraciones acerca del tratamiento del vocabulario en la enseñanza básica. Año XIII, Nº 2, Pg. 29-38.

BORZONE DE MANRIQUE, ANA MARIA Y ROSEMBERG, CELIA RENATA. La lectura de cuentos en el aula. Año XIII, Nº 1, Pg. 11-20.

BRASLAVSKY, BERTA. Entorno, escuela, maestro, alumno en la alfabetización inicial. Año XIII, Nº 1, Pg. 27-36.

CAMEAN, SILVIA. Escritura del fonema /-s/ en niños alfabéticos hablantes del español rioplatense. Año XIII, Nº 3, Pg. 5-10.

COLLEBECHI, MARIA EUGENIA y DIMENT, EMILSE. Producción e interpretación de abreviaturas. Año XIII, Nº 3, Pg. 11-16.

FRANCIS, NORBERT. Procesos de lecto-escritura en segunda lengua: resultados preliminares de un estudio en las escuelas bilingües del Valle de Mezquital (México). Año XIII, Nº 4, Pg. 31-35.

FARSTRUP, ALAN. Dimensiones sociales y educacionales de la alfabetización. Año XIII, Nº 1, Pg. 5-10.

MATTEODA, MARIA CELIA Y VAZQUEZ DE APRA, ALICIA. Contribuciones a una teoría de la reflexión ortográfica. Año XIII, Nº 4, Pg. 11-18.

ODREMAN, NORMA. Programas de la Comisión Nacional de Lectura de Venezuela. Año XIII, Nº 2, Pg. 17-28.

PAGAN, GLADYS ESTELA Y QUIROGA, CARMEN LUCILA. Los fundamentos sociocultu-rales en una serie de lectura básica. Año XIII, Nº 2, Pg. 39-43.

RAMIREZ RUEDAS, IRMA Y SANCHEZ SANCHEZ, SARA. Hacia una nueva pedagogía en la enseñanza del lenguaje, con énfasis en la formación de docentes. Año XIII, Nº 4, Pg. 19-30.

ROSEMBERG, CELIA RENATA. (Ver Borzone de Manrique, Ana María y Rosemberg, Celia Renata.)

SALGADO, HUGO. De la oralidad a la escritura. Año XIII, Nº 4, Pg. 5-10.

SANCHEZ SANCHEZ, SARA. (Ver Ramírez Ruedas, I. y Sánchez Sánchez, Sara.)

SEQUEIDA YUPANQUI, JULIA. Factores cognitivos y afectivos que explican la expresión escrita en adolescentes. Año XIII, Nº 3, Pg. 33-39.

SERRANO DE MORENO, STELLA. La labor del Postgrado de Lectura en la formación de docentes en el área de lecto-escritura a nivel de pregrado. Año XIII, Nº 1, Pg. 37-45.

VAZQUEZ DE APRA, ALICIA. (Ver Matteoda, María Celia y Vázquez de Aprá, Alicia.)

YUNES, ELIANA. Lectura en Latinoamérica - años '90: estrategias de fomento y animación. Año XIII, Nº 2, Pg. 5-10.

ZARZOSA ESCOBEDO, LUIS G. Repertorios básicos de comprensión de lectura. Año XIII, Nº1, Pg. 21-26.

WEINSCHEL BAUM, LILA. Experiencias que sugiere una propuesta de trabajo: talleres de producción literaria infantil. Año XIII, Nº 4, Pg. 41-45.

# Lectura y vida

ISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA


**Cuota de afiliación individual: U$S 19.**

**Cuota de afiliación institucional: U$S 41.**

La afiliación anual a la Asociación Internacional de Lectura incluye **Lectura y Vida**, material informativo, descuento en congresos y publicaciones.

Cheque o giro en **dólares** sobre un banco de los Estados Unidos a la orden de la **Asociación Internacional de Lectura**, a:
IRA PO Box 8139 Newark,
Delaware 19714-8139, U.S.A.

Argentina: Cheque o giro en pesos por el equivalente a U$S 19 ó 41 al cambio oficial, a:
Casilla de Correo 124, Sucursal 13
(1413) Buenos Aires, Argentina.

Recargo por correo vía aérea: U$S 10.


Redacción de **Lectura y Vida**
Lavalle 2116 - 8º B
(1051) Buenos Aires, Argentina
Tel. y FAX 953-3211
**Horario:** Lunes a viernes de 12 a 18 hs.

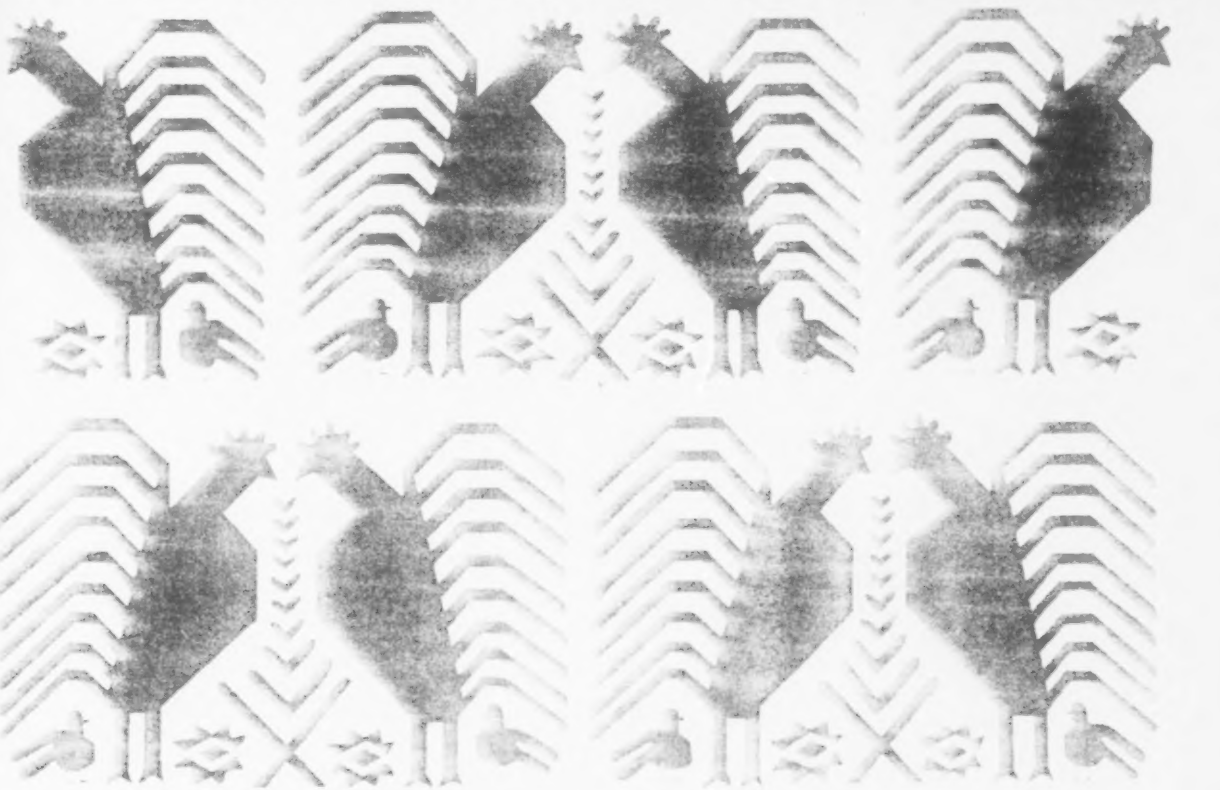
# lectura y vida

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA

AÑO 14 - Nº 2 JUNIO 1993 ISSN 0325-8637 CODEN LVIDDG

- ENTRE EL TEXTO Y EL LECTOR: LOS MUNDOS POSIBLES
- VIVENCIA CONCRETA DE UN APRENDIZAJE CONSTRUCTIVO
- LA ALFABETIZACIÓN COMO ESPACIO DE CONFLICTO TEÓRICO
- PROBLEMÁTICA DE LA MOTIVACIÓN LECTORA
- LOS MISCUES Y LOS PROCESOS DE LECTURA

667



# Desde este lugar luchamos por el cambio

14 millones de analfabetos absolutos

8,5 millones de niños en edad escolar
que no tienen acceso a la escuela

Centenares de miles de niños
que desertan, que repiten y que son
expulsados por la escuela

Por eso desde este lugar
luchamos por el cambio.

668

# 15º CONGRESO MUNDIAL DE LA ASOCIACION INTERNACIONAL DE LECTURA

## CONTEXTOS SOCIO-CULTURALES DE LA ALFABETIZACION

**Buenos Aires - Argentina**
**19 al 22 de julio de 1994**

ira

800 Barksdale Road,
P.O. Box 8139
Newark - Delaware 19714
USA

669

**Revista Latinoamericana de Lectura**
**Año XIV - Número 2 - Junio 1993**

Publicación trimestral de la
**Asociación Internacional de Lectura** (IRA)
P.O.Box 8139 - Newark, Delaware 19714
Estados Unidos

**Directora**
María Elena Rodríguez

**Consejo Editorial Consultivo**
María Elvira de Alonso (Colombia)
Laura C.A. de Athayde Sandroni (Brasil)
Berta P. de Braslavsky (Argentina)
Mabel Condemarín Grimberg (Chile)
Alan N. Crawford (Estados Unidos)
Adolfo Elizaincín (Uruguay)
Emilia Ferreiro (México)
Kenneth Goodman (Estados Unidos)
Nelson Rodríguez Trujillo (Venezuela)
Ana Teberosky (España)

**Diseño de tapa**
**Diagramación**
Patricia Leguizamón

**Composición y armado**
**Lectura y Vida**

**Imprenta**
Color EFE - Paso 192 - Avellaneda

**Redacción**
Lavalle 2116 - 8º - B
(1051) Buenos Aires - Argentina - TE: 953-3211

**Dirección Postal**
Casilla de Correo 124, Sucursal 13
(1413) Buenos Aires, Argentina

**Costo de la suscripción anual**
(equivale a la afiliación a la
Asociación Internacional de Lectura)

**América Latina, Africa y Asia** (excepto Japón)
Socio individual: u$s 19
Socio institucional: u$s 41
**Resto del mundo:** u$s 38

**Aparece en marzo, junio, setiembre y diciembre**

Registro de la Propiedad Intelectual Nº 38.409

Los artículos y fotografías no pueden reproducirse total o parcialmente sin la autorización escrita de LECTURA Y VIDA, Revista Latinoamericana de Lectura.
Los artículos firmados no expresan necesariamente la opinión de la Asociación Internacional de Lectura o de la Redacción de la revista.

LECTURA Y VIDA es un foro abierto para el intercambio de información sobre teoría, investigación y práctica de la lectura y escritura.

ISSN 0325-8637
CODEN LVIDDG

# sumario

Nota de la Dirección

Entre el texto y el lector:
la creación de mundos posibles

Vivencia concreta de un
aprendizaje constructivo

Problemática de la motivación
lectora

La alfabetización como espacio de
conflicto teórico. Dos enfoques
alternativos: el psicogenético y el
didáctico

Conozcamos el proceso de la lectura
a través del inventario de miscues

Libros y revistas

Informaciones

670

4

**Alejandra Pellicer y Sofía A. Vernon (México)** 5

Estudio acerca de los diversos modos en que los niños establecen relaciones entre las distintas partes de un texto.

**Norma B. Desinano (Argentina)** 13

Experiencia con docentes en la cual deben realizar un proceso de hipotetización relativamente complejo que se asemeja al proceso constructivo que efectúa el niño cuando adquiere el sistema de escritura.

**José Quintanal Díaz (España)** 21

Consideraciones acerca de distintas propuestas de trabajo en entornos diferentes que permiten acercar a los niños a la lectura.

**Guillermo García (Argentina)** 29

Análisis crítico acerca de los puntos de convergencia y de divergencia de dos enfoques de la alfabetización.

**Lilian Molina Mavárez (Venezuela)** 35

Análisis de los miscues como medio para conocer de qué modo usa el lector, en el acto de lectura, sus sistemas lingüísticos, sus estrategias cognoscitivas y sus experiencias previas.

42

45

Como ya lo hemos dicho en diversas oportunidades, el proyecto de LECTURA Y VIDA no se limita a la publicación de la revista sino que pretende una actuación continua en el campo de la formación y capacitación docente. De allí que, en la medida de nuestras posibilidades, hemos intentado realizar acciones complementarias a la edición. Entre estas acciones ubicamos los distintos seminarios y congresos realizados en años anteriores.

Ahora bien, a través de nuestros encuentros con docentes, sabemos que una de las áreas donde existe mayor demanda de propuestas de trabajo en el aula, desde una perspectiva constructivista, es la relativa a la enseñanza de la lengua en los grados medios y superiores de la escuela primaria y en la escuela secundaria. LECTURA Y VIDA responde a esta demanda con la organización de dos cursos (como actividades previas al **15º Congreso Mundial de Lectura**, de IRA), en los cuales se abordará la temática mencionada, con énfasis en la lingüística textual, la funcionalización de la gramática y la planificación de proyectos didácticos. Remitimos al lector interesado en participar en estos cursos a nuestra sección de **Informaciones**.

Los suscriptores de LECTURA Y VIDA de América Latina ahora están recibiendo, además de la revista y sin costo adicional alguno, el periódico informativo **Reading Today**, de aparición bimestral. Este es otro servicio que IRA ofrece a sus miembros, conjuntamente con importantes descuentos en las inscripciones a los cursos y congresos organizados por la institución y/o por cualquiera de sus filiales en el mundo entero.

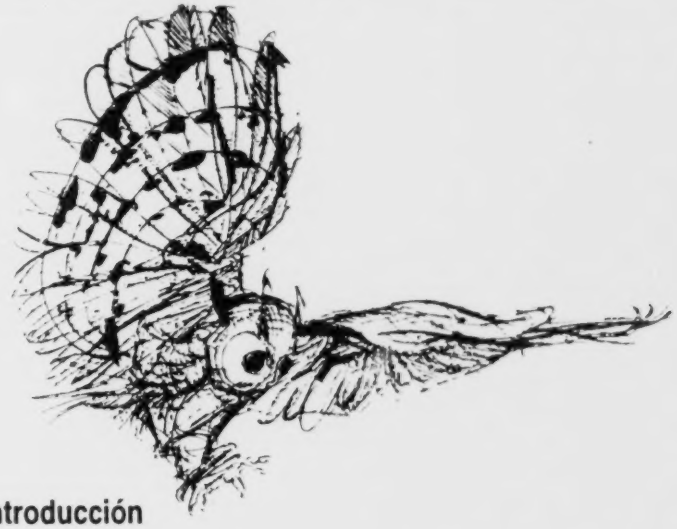
Este número de LECTURA Y VIDA incluye investigaciones, temas polémicos y estrategias de promoción de la lectura: presentamos investigaciones realizadas en México, Argentina y Venezuela, vinculadas con el procesamiento de la información textual y con los procesos de adquisición de la lengua escrita; damos a conocer un trabajo polémico de un docente argentino que analiza, críticamente, el desarrollo teórico y las propuestas didácticas de dos enfoques acerca de la alfabetización vigentes en nuestro país; y compartimos una serie de actividades propuestas por un profesor español para incentivar la lectura, fundamentalmente, en el aula.

*LA DIRECCION*

# Entre el texto y el lector: la creación de mundos posibles

Alejandra Pellicer
Sofia A. Vernon

*Alejandra Pellicer es profesora-investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional de la ciudad de México y Sofía Vernon es profesora-investigadora y coordinadora de la maestría en Psicología Educativa de la Universidad Autónoma de Querétaro, México.*



## Introducción

La comprensión de lectura, como actividad intelectual, involucra mucho más que la sola decodificación de unidades gráficas a sonoras y el reconocimiento de letras, sílabas o palabras.

Investigaciones que datan ya de muchos años atrás han puesto de manifiesto que la lectura implica una constante interacción entre texto y lector. Esta interacción fue sugerida en 1917 por Edward Thorndike: "comprender un párrafo es como resolver un problema de matemáticas. Consiste en seleccionar los elementos claves de la situación y en relacionarlos correctamente con la cantidad exacta de peso, influencia o fuerza para cada uno". Años después, Goodman (1982) describió a la lectura como un "juego psicolingüístico de adivinanzas" donde el lector, a partir de la información visual y de la información no visual, va anticipando, prediciendo, elaborando y corrigiendo hipótesis para comprender el texto.



673

Goodman, como muchos otros autores, ha tratado de descubrir los procesos cognoscitivos involucrados en la lectura de textos completos (por oposición a otros autores que trabajan a nivel infratextual). Aunque los logros han sido significativos, está claro que el problema de cómo los lectores abordan un texto como totalidad es sumamente complejo y requiere de un trabajo de investigación más amplio. La lingüística del texto, desde sus diferentes enfoques, ha dejado en claro que un texto no es una yuxtaposición de palabras u oraciones (De Beaugrande, 1980; De Beaugrande y Dressler, 1981; Halliday y Hasan, 1976; Van Dijk, 1983 y 1988; Koch, 1989). Un texto es una unidad semántica que funciona como un todo ya que sus distintos elementos están relacionados cohesivamente entre sí a través de varios mecanismos (referencia, sustitución, elipsis, conjunción, cohesión léxica, etc.) Los elementos presentes en el texto son tomados por el lector para darles una determinada organización e interpretación. De esta manera, el sujeto establece relaciones, categoriza, compara, busca semejanzas y diferencias. Esta actividad conceptual, que implica una interacción entre sujeto y texto, es necesaria para dar significado.

Un problema psicológico fundamental al trabajar con la interpretación de textos en función de diferentes niveles de desarrollo (Ferreiro y Gómez Palacio, 1982 y Vernon, 1991) es el esclarecimiento de las relaciones que los niños establecen entre el texto como totalidad y las partes que lo constituyen. Para que el lector pueda dar cohesión y coherencia a un texto, es indispensable que pueda relacionar las distintas partes (oraciones o proposiciones) entre sí, y a su vez relacionarlas con su propio conocimiento del mundo.

En la literatura especializada parece haber un acuerdo general sobre el hecho de que es el lector quien, en última instancia, provee significado a los textos a partir de una serie de operaciones mentales. El problema central reside en esclarecer cómo el sujeto relaciona todos los elementos del texto. Los trabajos de Van Dijk (1983, 1988), De Beaugrande (1980) y De Beaugrande y Dressler (1981) ofrecen una visión de cómo se da este intercambio entre texto y lector desde el enfoque del procesamiento humano de la información. Sus modelos son jerárquicos y establecen una serie de niveles de procesamiento a través de los cuales se comprenden las secuencias de oraciones y el contenido global del texto. Así, para Van Dijk, la comprensión implica el establecimiento de "hechos" a partir de las proposiciones del texto, "marcos", "macroestructuras", "macrorreglas", etc. El lector usa una serie de estrategias y reglas que le permiten estructurar y organizar el discurso de tal manera que el resultado final es una transformación del texto original. Aunque estas teorías dan una explicación de la manera en que el sujeto relaciona los elementos del texto en un todo, están basadas en un modelo de procesamiento adulto. Es decir, suponen que el lector/oyente tiene un razonable conocimiento del mundo social, de los textos posibles y una cierta estructuración lógica que le permite establecer relaciones pertinentes entre proposiciones individuales, y entre estructuras amplias: aplicar cierto tipo de reglas, y hacer inferencias pertinentes. Es por esto que nos parece importante y valioso cuestionar qué pasa en la edad escolar, cuando los niños aún están construyendo su conocimiento lógico, su conocimiento del mundo social y su conocimiento acerca de la estructura de la lengua oral y escrita.

El trabajo que reportamos aquí intenta hacer una aproximación al problema de cómo los niños establecen relaciones entre las distintas partes de un texto. Hemos tomado como punto de partida el manejo que hacen los sujetos sobre los ítems cohesivos (anafóricos y catafóricos) presentes en una narración (Halliday y Hasan, 1976). En este sentido, nos interesa saber:

1) ¿Hasta qué punto los niños consideran que un texto es autosuficiente, en el sentido de contener la información necesaria para cohesionar las distintas partes? Es decir, ¿consideran los niños que el texto contiene la información necesaria para poder ser comprendido?

2) ¿Cómo establecen ligas cohesivas entre dos ítems (uno que presupone cierta información, y el presupuesto)? Un elemento cohesivo (catafórico o anafórico) exige identificar una ausencia de información (que en lo sucesivo denominaremos **hueco referencial** o **vacío de contenido**) que tiene que ser llenada. En este sentido, es esperable que los niños muestren mayores dificultades en el manejo de referencias catafóricas, que en el de anafóricas (Halliday y Hasan, 1976). El problema consiste en indagar cómo los niños llenan ese hueco (tanto en anáforas como en catáforas). Para hacer esto, los chicos pueden traer información de fuera del texto y establecer referencias **extratextuales** o, por el contrario, pueden intentar "llenar" el vacío de información presente en el texto (estableciendo relaciones endofóricas). En cualquier caso, interesa saber qué tipo de ligas establecen y cómo las manejan para darle cohesión y coherencia al texto. Es decir, ¿pueden ellos ir confirmando o reelaborando las suposiciones que formulan a lo largo de la lectura?

3) ¿Qué información consideran los niños relevante para poder elaborar suposiciones sobre lo que es "posible" o "real" en el texto, y qué posibilidades tienen de reformular éstas a lo largo de la

lectura para obtener un texto coherente? En este sentido, Van Dijk (1988) menciona que los sujetos transforman las oraciones en entidades referenciales (él las llama "hechos") que toman un valor de verdad en relación con un conjunto de "hechos posibles" (o un "mundo posible"). Nuestra hipótesis es que, para los niños, el establecimiento de estos "posibles", y el valor de realidad o necesariedad que les asignan, pueden ser diferentes que los que les asignaría un lector adulto experimentado. Suponemos que los elementos que son retomados del texto y el tipo de relaciones que establecen entre ellos varían a lo largo del nivel de desarrollo de los niños.

Adicionalmente, este trabajo presenta una técnica experimental que nos parece novedosa y útil para la investigación en el campo de la comprensión de la lectura.

## Metodología

### *Sujetos*

La muestra estuvo formada por 115 niños, todos ellos alumnos regulares de escuelas primarias públicas de la Ciudad de México. La muestra se distribuyó en tres grados escolares: la tercera parte cursaban 2do. grado (promedio de edad 7:5), otra tercera parte cursaban 4to. grado (promedio de edad 9:4) y el resto cursaban 6to. grado (promedio de edad 11:7) (**Cuadro 1**).

**Cuadro 1**

**Distribución de sujetos según categorías de respuestas**

| Categorías | | I | II | III | Total |
|---|---|---|---|---|---|
| Grados | 2º | 31% | 69% | --- | 100% 39 |
| | 4º | 13% | 72% | 15% | 100% 39 |
| | 6º | --- | 75% | 25% | 100% 37 |
| Total | | 15% 17 | 72% 83 | 3% 15 | 100% 115 |

### *Instrumentos y procedimientos*

Con todos los niños se llevó a cabo, de manera individual, una entrevista clínica de corte piagetiano. En el transcurso de la entrevista se presentaron tres textos narrativos en forma sucesiva. Todos ellos presentaban ítems cohesivos de tipos diferentes, e incluían tanto anáforas como catáforas. Uno de estos textos, el primero que se trabajó con los sujetos y que será la base del análisis de este documento, es el siguiente:

*Ese día él llegó esperando encontrarla en ese lugar./ Era lunes y él sabía que su amiga nunca faltaba a la escuela./ Allí buscó a Laura entre todos los amigos y la encontró platicando con Teresa./ Pedro tenía muchas ganas de darle la noticia a Laura y contarle todo lo que le había pasado./ Le contó que el día anterior él había ido al circo y que el mago le había regalado un conejo./ El mago le había pedido que lo ayudara./ Hizo que Pedro se metiera en una caja y luego lo desapareció./ El mago había hecho todo eso enfrente de la gente./ Al final, le regaló un conejito como premio por haber sido tan valiente.*

Debido a que nuestro interés era observar la interpretación que los sujetos hacían de los distintos ítems cohesivos y, a partir de ello, observar cómo organizaban las distintas partes del relato para formar un todo significativo, procedimos de la siguiente manera: presentamos el texto completo (escrito a máquina y sin las marcas entre las oraciones) sólo para que los niños observaran su dimensión. Se les explicaba el procedimiento a utilizar y se procedía a mostrar la primera oración, tapando con una pantalla el resto. Pedíamos al niño que leyera en voz alta la parte visible y que nos dijera de qué iba tratando el "cuento". Después preguntábamos explícitamente sobre la interpretación de los ítems cohesivos presentes en la oración (¿qué día?, ¿quién es él?, encontrarla, ¿a quién?, etc.) Procedíamos así oración por oración, dejando siempre visible el texto ya leído por el niño para facilitar las referencias y lecturas que fueran necesarias para buscar la información

que él considerara pertinente. El problema principal planteado por la situación experimental es tener que explicitar las ligas cohesivas presentes en el texto: a) anticipaciones sobre ítems referenciales aún no leídos (catáforas) y b) relaciones con elementos presentes previamente en el texto (anáforas). Una vez finalizada la lectura, el experimentador pedía al niño la recuperación global del contenido. Al inicio de la sesión se le había explicado al niño el procedimiento completo, para que tuviera claro que iba a tener que dar una versión completa del texto leído. Salvo la primera lectura en voz alta de cada oración, en la cual el experimentador corregía cualquier desacierto franco que pudiera entorpecer el trabajo posterior, el niño podía optar por leer como quisiera, las veces que fuera necesario hacerlo.

## Resultados

Comenzaremos por señalar que los niños de la muestra presentan una comprensión aceptable del texto (más adelante precisaremos este punto), sin la cual no tiene sentido analizar los datos sobre el problema referencial. Se requiere que los niños tengan una mínima comprensión para comenzar a indagar los problemas involucrados en la recuperación del contenido. No localizamos ningún caso donde las dificultades para recuperar el contenido textual fueran extremas.

A pesar de que los sujetos más pequeños de la muestra cursaban el 2do. grado leían bastante bien. Para solucionar problemas como los que planteamos a los niños se requiere que éstos elaboren y usen estrategias de organización textual, es decir, que identifiquen la directriz de las líneas que conforman la red referencial. Como ya lo hemos señalado, el análisis está centrado en la comprensión del texto a partir de la organización y establecimiento de redes referenciales. Así pues, el análisis no se centra en discriminar y contabilizar recuperaciones buenas y malas.

Una segunda observación es que la mayoría de los niños asumieron que las referencias (anafóricas y catafóricas) representan un "vacío de contenido" o "hueco referencial" momentáneo. Es de este fenómeno de donde se desprende nuestro principal interés: indagar las dificultades que los niños presentan para llenar dichos "vacíos".

Los niños mostraron una actitud de alerta ante las catáforas de la primera oración. Es decir, cuando el experimentador pregunta: ¿quién es él?, el niño se da cuenta de que no hay suficientes datos en la primera oración para responder a dicha pregunta. Parecería que los niños se preguntaran: ¿cómo lleno el vacío?, ¿con qué lo lleno?, ¿dónde está la información que falta?, ¿dónde la busco? El planteamiento de estas preguntas por parte de los niños (aunque no sean explícitas) constituyó un excelente punto de partida para iniciar la indagación.

Otro de nuestros objetivos era ver cómo los niños establecían las ligas para dar cohesión y coherencia al texto y observar si dichas ligas podían ser confirmadas o reelaboradas a lo largo del trabajo con el texto.

Dadas las limitaciones de espacio, en este trabajo analizaremos cómo es llenado un hueco referencial una vez que es identificado por el niño, y qué consecuencias tiene esto para la lectura. Dejaremos de lado otros tipos de análisis que podrían ser complementarios para este trabajo, tales como el establecimiento de inferencias, el manejo de presuposiciones, etc.

Dividimos las respuestas de los niños en tres grupos:

I. El texto no es considerado como autosuficiente para los niños incluídos en este grupo. Ellos sienten la necesidad de completar la información aparentemente faltante en el texto con elementos traídos de fuera. Una de las dificultades que estos niños tienen que afrontar consiste en que, al enfrentarse a algunos ítems catafóricos o anafóricos, usan información extratextual para llenar el "vacío" o "hueco referencial". En estos casos, los niños tratan esta información extratextual como si fuera textual, de tal manera que les es difícil reformularla. Es decir, la información extratextual pasa a ser considerada como "real", y no siempre es susceptible de ser puesta en duda.

De esta manera, tratan de ajustar la información textual que van incorporando en el proceso de lectura a sus suposiciones iniciales. Veamos un ejemplo. Angela es una niña que cursaba 2do. grado en el momento de la entrevista. (En lo sucesivo, la letra **E** se usará para marcar el turno de intervención del entrevistador; el niño se identifica con la letra inicial de su nombre.)

**E:** *(Después de trabajar con las dos primeras oraciones, se le pide que lea la tercera).* Sigue leyendo.
**A:** "Allí buscó a Laura entre todos los amigos y la encontró platicando con Teresa".
**E:** ¿Dónde allí?
**A:** Allí en la escuela.
**E:** ¿Quién buscó a Laura?
**A:** ... Este... su hermano.
**E:** Laura ¿quién es?
**A:** Laura... mmm... pues la niña, la que nunca faltaba a la escuela.
**E.** ¿Los amigos de quién?
**A:** De su hermano de Laura.
**E:** Sigue leyendo.
**A:** Pedro tenía muchas ganas de darle la noticia a Laura y contarle todo lo que le había pasado... Pedro es su hermano de Laura...
**E:** ¿Quién le iba a contar a quién?
**A:** Pedro se lo va a contar a Laura.
**E:** ¿Qué es lo que le había pasado?
**A:** Que encontró a alguien... a sus tíos, este Pedro.
**E:** Sigue leyendo.
**A:** "Le contó que el día anterior él había ido al circo y que el mago le había regalado un conejo"... o sea que... le dijo que se había ido a ver al circo y... esta Mago le contó que... no le contó... Pedro le contó que le regalaron un conejo a Mago... contó...
**E:** Espérame... ¿Quién le contó a quién?
**A:** O sea, Pedro le contó a Mago que le habían regalado de allí un conejo.
**E:** ¿Quién es Mago?
**A:** Una niña.
**E:** ¿Quién le había dado el conejo a Pedro?
**A:** El conejo... el... ¡su tía!

Se puede observar que esta niña introduce una serie de elementos extratextuales en el texto, que trata de conservar a pesar de la falta de datos textuales para sostener las relaciones que establece. La necesidad de Angela por darle coherencia, sentido y veracidad al texto es evidente tanto a lo largo de la entrevista como en su recuperación final:

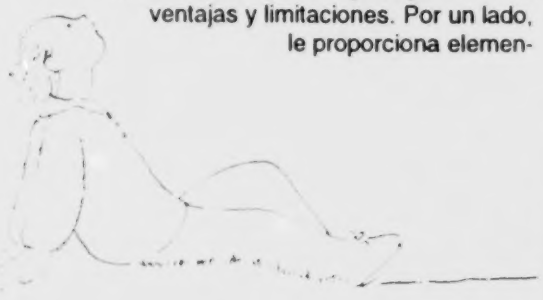
Este... que él primero conoció a una amiga, Pedro... este... y la veía que nunca faltaba a la escuela, este... entonces luego este Pedro vio a su hermana Laura que estaba con unos amigos de él, sentados. Entonces, la otra amiga de su amiga Laura, este... estaban platicando enfrente de ellos, este... y luego le regaló su tía a Pedro un conejo y luego le dijo el payaso que si se metía por favor adentro de la caja para que lo desapareciera, luego lo desapareció enfrente de la gente y luego al último le dijo que... mmm... le regalaba un conejito por valiente.

A pesar de que la interpretación que hace Angela del texto supone una transformación considerable del tipo de ligas presentes en el texto, no es posible decir que ella no fue capaz de establecer de forma correcta algunas de las relaciones cohesivas. Son evidentes las dificultades que ella tiene para identificar la información pertinente dentro del texto (que la conduce a introducir información extratextual) a partir de la tercera oración, en donde la mayoría de las ligas son anafóricas. Por otro lado, frente a las catáforas de las primeras dos oraciones, Angela muestra mucha cautela, y no introduce información extratextual. Frente a éstas el diálogo es así:

**E:** Lee lo primero.
**A:** Ese día él llegó esperando encontrarlo en ese lugar.
**E:** ¿Tú sabes qué día es?
**A:** Ese día.
**E:** ¿Y quién es él?
**A:** No sé.
**E:** ¿Y ese lugar?
**A:** Tampoco sé.

A partir de la lectura de las primeras oraciones, pareciera que llega el momento en que Angela no sabe si el texto puede proveer toda la información necesaria y suficiente para ser interpretado. Esto la conduce a llenar algunas anáforas con contenidos extratextuales. Una hipótesis aventurada es que los niños de este grupo asumen la existencia de los vacíos de contenido o huecos referenciales, pero su tolerancia frente a éstos no es muy grande. En este sentido, es posible pensar que cuando estos niños no encuentran información pertinente inmediatamente disponible deciden (prematuramente) que el texto no es autosuficiente y son ellos los que finalmente tienen que proveer la información. Una vez introducida esta información extratextual, la "textualizan" y no encuentran una buena razón para descartarla. Es más, pareciera que sienten la necesidad de hacer coherente esta información extratextual con la información textual que identifican. En este sentido, no desechan ni reformulan sus interpretaciones.

Paradójicamente, introducir y sostener información extratextual implica para el niño ventajas y limitaciones. Por un lado, le proporciona elemen-





BEST COPY AVAILABLE

tos pragmáticos para crear un contexto situacional aparentemente ausente del texto. Por otro lado, le resta al niño la posibilidad de establecer relaciones referenciales convencionales. Sin embargo, no todas las relaciones referenciales se ven alteradas (como podrá apreciarse en los ejemplos que señalamos).

Como se puede apreciar en el **Cuadro 1**, esta respuesta se da con más frecuencia en los niños de 2do. grado y de hecho, no aparece en los niños más grandes.

II. Este es el tipo de estrategia más frecuente en la muestra (**Cuadro 1**). El tratamiento que hacen los niños al texto tiene cierta similitud con las respuestas del grupo anterior. En la medida en que el texto aún no es considerado totalmente autosuficiente, los niños introducen información extratextual para llenar los huecos referenciales. Pero esta vez, dicha información es descartada en cuanto el niño sigue leyendo y se da cuenta de que el texto provee información necesaria para relacionar un ítem referencial con otro. Los niños muestran buena disponibilidad para reformular lo que consideraron como pertinente para llenar un hueco referencial. No sólo aceptan modificar la información extratextual, sino también las propias relaciones textuales mal logradas. Veamos un fragmento de la entrevista con Susana, de 4to. grado.

**S:** *(Lee el primer enunciado y comenta lo siguiente)* ...De que un señor llegó de su trabajo a encontrar a su hija en ese lugar.
**E:** ¿Cuál día?
**S:** ...un lunes.
**E:** El llegó, ¿quién?
**S:** Su esposo.
**E:** ¿De quién?
**S:** Pues de la señora.
**E:** ¿De cuál señora?
**S:** Pues no sé.
**E:** ¿En cuál lugar?
**S:** En su casa.
**E:** Sigue leyendo.
**S:** *(Lee el segundo enunciado)*... ¡ay, mamá!...
**E:** ¿Por qué dijiste "¡ay, mamá!"?
**S:** Porque no está igual, estoy mal... mm.. que ese día este... el señor llegó... ¡no!... El señor llegó esperando encontrarla en ese lugar. ¡No es cierto!
**E:** ¿Qué no es cierto?
**S:** Porque no era el señor, sino que era un amigo de una niña.

Susana inicia su interpretación introduciendo información extratextual para llenar los vacíos que identifica en las catáforas iniciales. Ella reformula dicha información al descubrir una contradicción con la información textual. La exclamación: "¡Ay, mamá!" nos confirma que Susana esperaba encontrar algo diferente en el texto.

Cabría suponer que Susana (como todos los niños de este grupo) dejaría de llenar los huecos con información extratextual, considerada como real y verdadera, al darse cuenta de que es contradictoria con los datos que después encuentra dentro del texto (y que son suficientes para relacionar los ítems referenciales). Sin embargo, las cosas no suceden así. Las contradicciones encontradas en la lectura son perturbadoras, pero no son aún suficientes para que los niños de este grupo puedan considerar esta información textual como una alternativa hipotética, susceptible de ser confirmada o refutada. Es decir, a pesar de que estos niños son capaces de reformular tanto las ligas establecidas como la información usada para su elaboración, son aún incapaces de **anticipar** que probablemente su interpretación inicial necesite ser reformulada a la luz de la información textual. En otras palabras, no tienen posibilidades de pensar que es posible encontrar contradicciones entre sus interpretaciones y la información textual subsecuente, hasta que de hecho se enfrentan a la contradicción. De esta manera, frecuentemente vuelven a introducir información extratextual, aunque también realizan relaciones textuales equívocas con base en la información textual (considerándolas como verdaderas en ese momento). En ambos casos, a los niños les sorprende que la información subsecuente no sea coherente con la que ellos habían interpretado.

Lo que nos parece importante resaltar es que en este grupo los niños tienen posibilidades de reconocer las contradicciones entre sus interpretaciones y la información textual subsiguiente, y son capaces de reformular las relaciones textuales previamente establecidas para darle coherencia al texto. Sin embargo, no todas las relaciones se logran establecer correctamente. Hay ítems que requieren de un proceso inferencial más complejo para ser interpretados adecuadamente. Dichos ítems tienen que ver, p. e., con inferir (una vez que se ha terminado la lectura) que a Pedro sólo le regalaron un conejo y no dos, y que el día que Pedro fue al circo fue un domingo.

III. Los niños de este grupo presentan un gran avance en el sentido que consideran que el texto es autosuficiente. Al enfrentarse a los huecos referenciales (tanto anafóricos como catafóricos), los niños pueden optar por varias formas de proceder: una posibilidad (no exclusiva pero sí la más frecuente de este grupo) es decidir esperar a que haya más información disponible antes de dar una interpretación. La otra posibilidad es buscar opciones posibles para llenar el hueco, ya sea a partir de información extratextual, o de información textual disponible hasta ese momento. La diferencia fundamental con los grupos anteriores es que estas

interpretaciones toman el carácter de hipótesis, en el sentido de que deben ser confirmadas (o rechazadas y reelaboradas) a partir de la información textual subsiguiente antes de ser consideradas como verdaderas. Por otra parte, el avance más significativo consiste en que todas las relaciones referenciales textuales e inferenciales se logran. La versión final que expresan es altamente aceptable. P.e., veamos la recuperación final que hizo Jesús, de 4to. grado de primaria:

Este Pedro fue a buscar a Laura a la escuela el lunes, y no la encontró y fue a buscarla con sus amigos y ahí estaba platicando con una amiga... Teresa... Le fue a contar que el domigo fue al circo y un mago le pidió que hiciera... sus actos de magia, y entonces que le ayudara... entonces le dijo que se metiera en una caja para que lo desapareciera y lo desapareció enfrente de todos... Al final, le regaló un conejito... y ya.

Como puede observarse en el **Cuadro 1**, este tipo de respuesta no se presenta en los niños más pequeños y aparece con mayor frecuencia en los niños de 6to. grado.

## Conclusiones

En primer lugar, nos interesa resaltar que todos los niños de la muestra invariablemente buscan dar coherencia y cohesión al texto. Sin embargo, la manera en que lo hacen es diferente. Los resultados obtenidos parecen indicar la existencia de una línea evolutiva en la manera de organizar los textos. Esto es observable al considerar si los niños toman en cuenta la autosuficiencia o no del texto, la manera en que establecen ligas cohesivas, el valor de "posibilidad" o "realidad" que le dan a los hechos que van construyendo a partir de la lectura, y en la posibilidad o imposibilidad que muestran para reformular interpretaciones que van elaborando en el proceso de lectura.

Como ya lo hemos dicho, los niños identifican que en el texto hay "huecos referenciales", tanto en catáforas como en anáforas. Las diferencias más importantes que encontramos fueron las distintas formas de "llenar" dicho hueco. Los niños más pequeños, al encontrar que el texto no es


# Novedades Educativas

**Publicación mensual de actualización docente**

Dirección Postal: C. de Correo Nº 126 - Morón - C.P. 1708 - Prov. de Bs. As.
Redacción y Administración: Pasteur 359 - 1º "B" - C.P. 1028 - Buenos Aires
República Argentina - Teléfono y Fax: 952-6496

**Lengua y narraciones, didáctica de las ciencias, música, lenguaje corporal, recreación, educación por el arte, filosofía, psicología, orientación, bibliotecología, informática, etc. Novedades de libros, cursos, talleres y congresos. Espectáculos. Reportajes. Publicación de colaboraciones de docentes, investigadores y profesionales de distintas regiones y áreas.**

Suscripción anual (11 números)

| Países | U$S |
|---|---|
| Argentina | 40.- |
| Chile, Paraguay, Brasil, Uruguay y Bolilvia | 45.- |
| Resto de América | 50.- |
| Europa e Israel | 60.- |
| Resto del Mun do | 65.- |

Forma de pago: Argentina, remita cheque o giro en pesos; otros países, remita cheque o giro en dólares sobre un banco de Estados Unidos a la orden de "Novedades Educativas".
Bonificación por suscrip. bienal 20%

Envíe una suscripción (11 números)
por 1 año ☐ - por 2 años ☐
Envíe primero factura ☐
Envíe más información ☐
Nombre:
Institución:
Cargo:
Dirección:
Localidad: C.P.
País:
Tel. ☐ - Fax ☐ Nº
Adjunto cheque/giro Nº
del Banco:
por la cantidad de U$S

autosuficiente, suponen que los vacíos pueden ser llenados tanto con la información del texto como con información traída de su conocimiento general que **no** está en el texto. Otra característica importante de este primer grupo es la imposibilidad de reformular las interpretaciones que elaboran.

El segundo tipo de respuestas difiere del primero fundamentalmente en el hecho de que los niños son capaces de tomar conciencia de las contradicciones que resultan del uso de información extratextual y del establecimiento de relaciones textuales incorrectas, y muestran la posibilidad de reelaborar sus interpretaciones para dar coherencia al texto.

Finalmente, los niños mayores parecerían darse cuenta de que el texto es autosuficiente y que, en este sentido, las hipótesis que dan y las ligas referenciales que establecen son **posibles** y toman valor de **realidad** hasta el momento en que se obtengan más datos que confirmen dichas suposiciones.

Por último, quisiéramos decir que la técnica usada permite ver el tipo de ligas cohesivas que los niños establecen a lo largo del texto y el tipo de interpretaciones que van elaborando. Sin embargo, aunque nos parece que puede ser una técnica útil para investigar procesos de lectura, no pensamos que sea idónea como técnica pedagógica.

## Referencias


Blanche-Benveniste, C. (1991) **The construct of oral and written language.** Ponencia presentada en la conferencia internacional Attaining Functional Literacy, Tilburg University.

Chiu, Y.; A. Pellicer; M. Vargas y S. Vernon (1988) **La comprensión de la referencia en la lectura y la lectura.** México: SEP-OEA.

De Beaugrande, R. (1980) **Text, discourse and process: Toward a multidisciplinary science of texts.** N.Y.: Longman.

De Beaugrande, R. y W. Dressler (1981) **Introduction to text linguistics.** N.Y: Longman.

Ferreiro, E. y M. Gómez Palacio (1982) **Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura.** México: SEP-OEA.

Goodman, K.S. (1973) Psycholinguistic Universal in the Reading Process. En Frank Smith (ed.) **Psycholinguistics and Reading.** New York, Chicago: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Goodman, K. (1982) El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (comp.) **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.** (pp.13-28) México: Siglo XXI.

Halliday, M.A.K. y Hasan, R. (1976) **Cohesion in English.** London: Longman.

Koch, I. (1989) **A coesao textual.** Sao Paulo: Contexto.

Thorndike, Edward L. (1917) Reading as reasoning: on study of mistakes in paragraph reading. **Journal of Educational Psychology**. Vol. 8, **6**, June (pp.323-32).

Van Dijk, T. (1978) **La ciencia del texto**. Barcelona: Paidós.

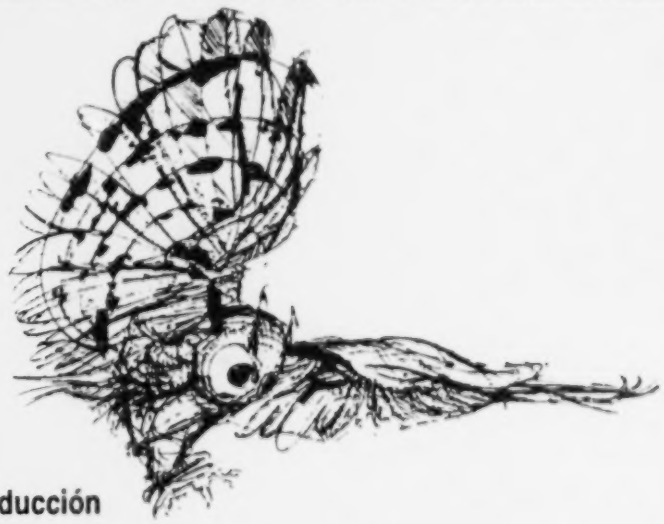
Van Dijk, Teun (1980) **Estructuras y funciones del discurso.** México: Siglo XXI.

Vernon, S. (1991) **El proceso de construcción de la correspondencia sonora en la escritura (en la transición entre los períodos presilábicos y el silábico).** México: DIE-CINVESTAV/IPN. Serie Tesis DIE Nº 6.

# VIVENCIA CONCRETA DE UN APRENDIZAJE CONSTRUCTIVO

NORMA B. DESINANO

*Facultad de Humanidades y Artes.*
*Facultad de Ciencias Médicas. Universidad Nacional de Rosario.*



## Introducción

La investigación que se describe en este trabajo se planteó prioritariamente ante la necesidad de validar un recurso didáctico y una estrategia de trabajo congruente con el encuadre teórico constructivista, que permitiera orientar a docentes y futuros docentes en la elaboración y/o reelaboración de los conceptos sobre aprendizaje en el campo de la alfabetización. La investigación no se circunscribió al aspecto del que el artículo da cuenta, pero consideré que éste era probablemente el de más peso en relación con el proceso de formación docente, en tanto marca un punto de partida válido y con amplias perspectivas.

El presente trabajo incluye una caracterización general de la problemática, el objetivo, la descripción de la muestra con la que se trabajó, las variables que se consideraron y un informe breve del desarrollo. Finalmente, se exponen las conclusiones y sugerencias que el trabajo permite proponer en relación con el tratamiento del mismo tipo de problemas en el proceso de formación docente.

## Caracterización general de la problemática y problema específico

El encuadre teórico constructivista marca claramente una postura ante la situación de aprendizaje, que plantea una actividad de descubrimiento y elaboración por parte del sujeto que aprende. Sin embargo, es importante reconocer que

los docentes no somos muy proclives a aceptar todas las consecuencias que se desprenden de este postulado y que, en la medida en que se trata de un proceso cuyas manifestaciones externas son a veces mínimas, olvidamos frecuentemente qué se está produciendo ante nuestros ojos. Cuando, como ocurre en la alfabetización, existe una sólida tradición previa que ha encasillado ese aprendizaje en métodos, recursos de aprendizaje y comportamientos docentes rígidos y estereotipados, el conmover esa estructura de supuestos saberes sobre el aprendizaje se transforma en una tarea muy ardua, más allá de la buena voluntad de los formadores de docentes y los docentes mismos.

Es así como durante bastante tiempo, cuando llegaba con los alumnos maestros o con los docentes en ejercicio, al momento en que, además de estudios exhaustivos de material bibliográfico y de cuidadosos análisis de producciones infantiles, había que realizar evaluaciones y propuestas didácticas concretas, se demostraba qué poco o nada se había aprendido realmente. Las confusiones típicas pasaban por:

- ✓ la existencia de un "método de Emilia Ferreiro, psicolingüístico o psicogenético";
- ✓ la posibilidad de encarar ese "método" **puro** o **mezclado** con los métodos tradicionales;
- ✓ la posibilidad *a priori* de establecer categorías de alumnos modelizadas en relación con las hipótesis;
- ✓ la posibilidad de establecer cronogramas de trabajo para todo el año escolar presuponiendo el pasaje de uno a otro tipo de hipótesis como predecible y generalizable a todos los sujetos.

Esta temática no es nueva para quienes trabajamos en relación estrecha con docentes primarios. En todos los casos la construcción del conocimiento quedaba convertida en simple enunciado para el maestro y, probablemente, los niños siguieran construyendo, si podían, en soledad, durante otro año escolar.

La realidad estaba muy lejos de un posible objetivo que implicara la presencia de un docente preparado para orientar --en el sentido en que lo aplican Bruner o Vigotsky-- al niño a lo largo de ese proceso de conocimiento, concentrando su atención en los conflictos, proponiendo puntos de vista alternativos, sugiriendo argumentos para la reflexión personal.

En el caso de los docentes no es posible esperar que a lo largo del tiempo y en sucesivas confrontaciones con la realidad llegue a establecer la validez de la propuesta del encuadre constructivista en el campo de la alfabetización: el tiempo, los tiempos, no pueden ser malgastados inútilmente.

Del conjunto de confusiones enunciado más arriba, traté de extraer un rasgo común que permitiera establecer un programa y recursos para superarlo, recursos cuya validez pudiera ser comprobada por lo menos a partir de ciertas tendencias en una investigación de tipo cualitativo.

El problema sustantivo puede enunciarse del siguiente modo:

Los adultos --especialmente aquellos que tienen experiencia en alfabetización según las pautas de los métodos tradicionales-- tienen graves dificultades para dejar de lado una concepción adultomorfa del sistema de escritura, de sus reglas constitutivas y de sus condiciones de uso.

## La investigación

### *Objetivo*

Dadas las características del problema enunciado, el objetivo de la investigación se planteó como la posibilidad de lograr que ciertos recursos didácticos, utilizados en situaciones de aprendizaje bien definidas, llevaran al docente a la realización de un proceso constructivo analógico respecto del que realiza el niño. Pensé en distintos recursos y técnicas que obligaran, por sus características, a que los adultos ocuparan el lugar del no saber para resolver una situación problemática en el terreno de la lectura. Esta actividad se propone a menudo a docentes y a padres, pero se lo hace en forma breve y a título de ejemplificación, p.e. al encontrarse frente a otros sistemas de escritura; pero, que yo conozca, no ha sido trabajada la situación problemática con este tipo de recursos permitiendo al adulto realizar un proceso de hipotetización relativamente complejo. O bien si se lo ha hecho no ha aparecido en la bibliografía sobre el tema.

### *Variables*

En la situación de aprendizaje concreta se tomaron en cuenta el tipo de hipótesis que elaboraban los adultos, el recorrido que realizaban para encontrar una hipótesis valedera y las explicaciones que daban para fundamentar sus hipótesis. Una vez resuelta la situación problemática se procedía a un segundo proceso de elaboración, destinado a dar cuenta de las relaciones que pudieran establecer entre sus propios procesos de construcción y los observados concretamente en los niños o los leídos a través de la bibliografía. Esto plantea que las variables que se controlaron fueron:

- ✓ hipótesis realizadas por los adultos;
- ✓ fundamentación de las hipótesis;
- ✓ resultados de la contrastación de ambas con las respuestas infantiles a la situación problemática real en la alfabetización.

Los elementos indicadores que permitieron controlar las variables fueron:

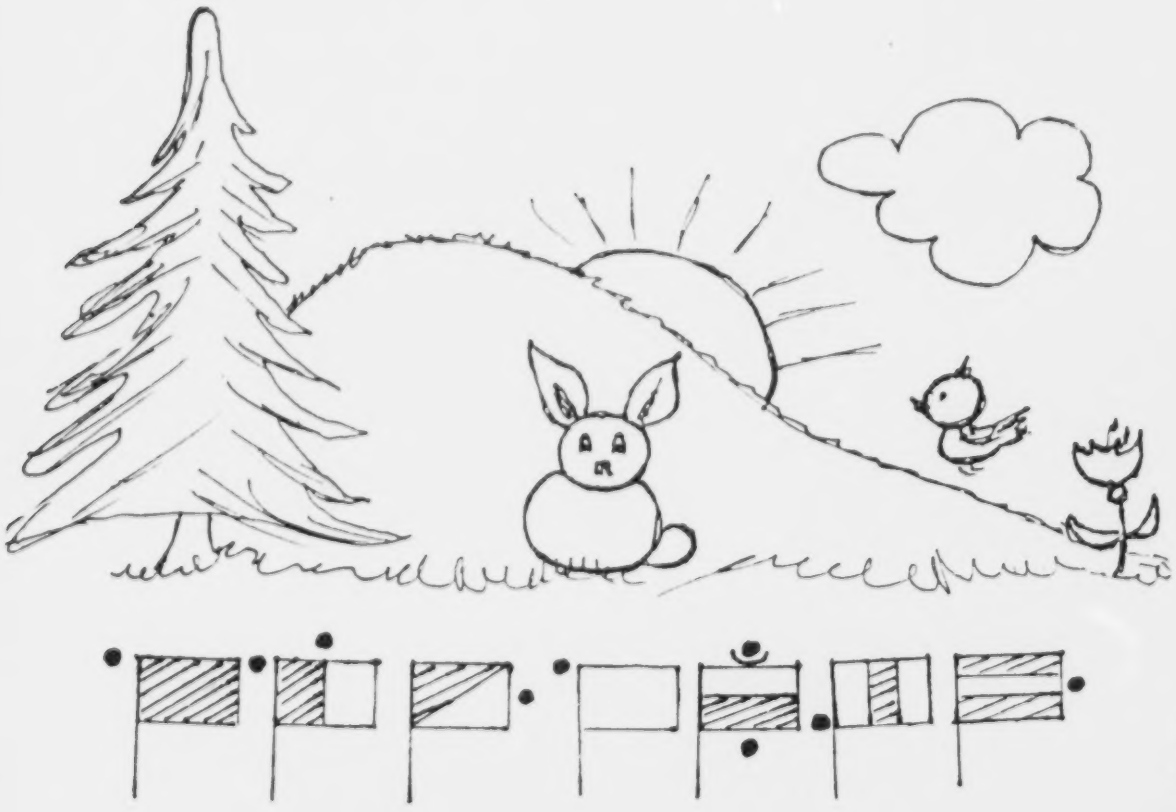
- ✓ aparición de hipótesis;
- ✓ tipo de hipótesis;
- ✓ fundamentación basada en criterios similares o distintos de los infantiles;
- ✓ reconocimiento/no reconocimiento del paralelismo de los procesos por señalamiento concreto de las semejanzas.

*Instrumento*

El instrumento diseñado fue una oración "escrita" en una clave compuesta por banderas y puntos colocados en distintas posiciones alrededor de las banderas. El texto decía "Ese pino es muy alto" y estaba ubicado debajo de una imagen muy esquemática de un paisaje en el que aparecían una loma, tras la cual salía el sol, en el cielo había una nube y un pájaro volando, en primer plano se veían un conejo y una flor, en el plano medio había un pino. La consigna era "leer" el texto del mismo modo que un niño no alfabetizado trata de leer el sistema de escritura. Después de trabajar bastante elaborando distintas hipótesis se les facilitaba un nombre propio --Paula, el nombre de la supuesta niña que estaba aprendiendo a leer en ese sistema-- y otros nombres de familiares --Susana, Tomás, Noelia y Emilio-- hasta que llegaban a resolver la lectura del texto. La clave no tomaba en cuenta los blancos de palabra ni las convenciones periféricas de nuestro sistema como el uso de mayúsculas y de puntuación, pero sí mantenía la linearidad.

*Muestra*

Dados el encuadre y las características de la investigación consideré más adecuado no plantear la cuestión de la representatividad de la



# PARA QUE ESTA SEA UNA ESCENA COTIDIANA...

Presentamos a los más grandes escritores para chicos,
reunidos en una sensacional biblioteca.
Biblioteca Plan Lector. Para chicos de 6 años en adelante,
los mejores títulos de autores argentinos y extranjeros.
Ilustrados por los dibujantes más talentosos.
Biblioteca Plan Lector. Un material ideal para el trabajo en el
aula, como complemento pedagógico o material recreativo.
Biblioteca Plan Lector. Para que los chicos
incluyan la lectura entre sus planes. Definitivamente.

BIBLIOTECA PLAN LECTOR
infantil - juvenil

**Santillana**

Beazley 3860 (1437) Buenos Aires - Tel.: 91-1406/1535/4000/4111/4324 - Telex: 25248 esant ar

BEST COPY AVAILABLE

# TENEMOS UNA BIBLIOTECA EXTRAORDINARIA.

Vamos a buscar un tesoro
Janosch
[illegible] págs. $ 6

El oso que no lo era
Frank Tashlin
[illegible] págs. $ 6

La bandada de palomas
Camilo José Cela
[illegible] págs. $ 6

Historias de ratones
Arnold Lobel
[illegible] págs. $ 6

El dragon y la mariposa
Michael Ende
18 págs. $ 8

Tranquila Tragaleguas
Michael Ende
18 págs. $ 8

La rana solitaria
Erwin Moser
[illegible] págs. $ 8

Los cuentos de mis hijos
Horacio Quiroga
[illegible] págs. $ 8

Rosalinde tiene ideas en la cabeza
Christine Nostlinger
[illegible] págs. $ 8

La maravillosa granja de McBroom
Sid Fleischman
[illegible] págs. $ 8

Del tamaño justo
Ana María Machado
128 págs. $ 9

El pequeño Nicolás
Sempé/Goscinny
144 págs. $ 9

Cuentos de la buena suerte
María Cristina Ramos
112 págs. $ 9

Joaquín tiene problemas
Sempé/Goscinny
128 págs. $ 9

Los secuestradores de burros
Gerald Durrell
184 págs. $ 11

Cuentos escritos a máquina
Gianni Rodari
272 págs. $ 13

Los recreos del pequeño Nicolás
Sempé/Goscinny
120 págs. $ 9

El pequeño vampiro
Angela Sommer-Bodenburg
200 págs. $ 9

Queridos monstruos
Elsa Bornemann
184 págs. $ 11

Charlie y la fábrica de chocolate
Roald Dahl
176 págs. $ 11

Las brujas
Roald Dahl
208 págs. $ 11

Cuentos para jugar
Gianni Rodari
167 págs. $ 11

La historia interminable
Michael Ende
428 págs. $ 18

Los desmaravilladores
Elsa Bornemann
168 págs. $ 11

Momo
Michael Ende
256 págs. $ 14

Otroso
Graciela Montes
144 págs. $ 11

Lucas Lenz y el Museo del Universo
Pablo De Santis
[illegible] págs. $ 9

Perafán de palos
Laura Linares y Ema Wolf
104 págs. $ 11

Cuentos latinoamericanos
Bioy Casares, Borges, Carpentier y otros
136 págs. $ 9

Decir amigo
Elsa Roldán
144 págs. $ 9

BEST COPY AVAILABLE

muestra que se tomaría de base para establecer las conclusiones, sino que, dentro de un planteo reconocido en la investigación en Ciencias Sociales, me limité a establecer las conclusiones acerca de la muestra en sí, sin plantear en ningún momento la posibilidad de hacer un cálculo probabilístico acerca de la validación del recurso en relación con el universo de los docentes y futuros docentes.

La muestra a la que se hace referencia estuvo compuesta por un grupo de 30 alumnos de tercer año del Magisterio de Educación Básica, un grupo de 32 alumnos del segundo año del Profesorado para la Enseñanza Primaria y 5 grupos de docentes de distintos grados de escuelas primarias y preescolares de entre treinta y cuarenta miembros cada uno, de escuelas de Rosario y de su zona de influencia, correspondientes a la administración nacional, provincial y privada. En todos los casos quienes teníamos a nuestro cargo la realización de la experiencia[1], hacíamos la propuesta de trabajo, pedíamos la formación de grupos de aproximadamente cinco participantes y entregábamos a cada grupo una fotocopia con el instrumento descripto más arriba. En todo momento la propuesta se presentó como una instancia lúdica lo que permitió la creación de un muy buen clima de trabajo y un intercambio fluido entre los participantes, en algunos casos lleno de humor. Aproximadamente cada diez minutos se pedía a cada grupo que expusiera sus conclusiones hasta ese momento y la fundamentación de las mismas. Después de los primeros treinta minutos de trabajo se les facilitaba el primer nombre propio y a partir de allí se continuaba del mismo modo.

*Desarrollo*

En todos los grupos se dieron las siguientes **constantes**:

- ✓ siempre se plantearon hipótesis, en ningún caso se pensó que allí "no decía nada";
- ✓ las hipótesis siguientes fueron apareciendo sucesivamente:

  --el texto era predecible a través de la imagen;
  --el texto era en realidad el listado de los nombres de los elementos que aparecían en la imagen (esta hipótesis era plausible dado que había una bandera por cada consonante, siete en total, y en la imagen había siete elementos);
  --existía una relación figural de lo escrito con las características de los elementos que aparecían en la imagen.

La **fundamentación** de la **primera hipótesis** fue realizada por los docentes sobre la base de que si el texto estaba junto a una imagen, indudablemente tendrían algo que ver entre sí. Respecto de la **segunda hipótesis** se planteó el hecho de que en el intento de dar forma a la primera se advirtió que cada uno de los participantes del grupo daba una versión textual distinta a partir de la imagen y fundamentaciones no coincidentes, por lo que pensaron que si el sistema debía decir lo mismo para todos había que buscar una relación más estable entre la imagen y el texto. El número de elementos de la imagen coincidía con el de las banderas del texto, es decir, de consonantes, y fue así como llegaron a la segunda hipótesis.

Esta segunda hipótesis se veía complementada en muchos grupos por la **tercera**, ya que, en el afán de fundamentar la relación establecida, comenzaban a buscar en la escritura rasgos que coincidieran con alguna característica de los elementos de la imagen. Así entonces como las banderas que representaban a las consonantes acompañadas por las vocales e-i tenían puntos colocados sobre ellas, en tanto la e, la o y la u eran puntos colocados respectivamente en medio o abajo de las banderas, los participantes justificaban sus hipótesis diciendo que los nombres de los elementos "elevados" en la imagen, el pino, el sol, la nube, el pájaro, se correspondían con las primeras banderas; y el conejo, la flor y la loma, con las banderas citadas en segundo término. En otros casos la justificación pasó por el hecho de que los nombres aparecían ordenados de izquierda a derecha de acuerdo con el mismo ordenamiento aproximado en que los elementos aparecían en la imagen. Finalmente hubo casos en que se dieron explicaciones mucho más elaboradas, generalmente por parte de miembros aislados de un grupo y que no eran compartidas por los demás.

Cuando se les facilitó el primer nombre propio pudieron empezar a establecer las características del sistema y se dieron algunas dudas respecto de reglas periféricas --en este caso ortográficas-- ya que la i de pino fue escrita de la misma manera que la de muy, lo que produjo desconcierto hasta que se descubrió que se daba una regla inversa a la del sistema convencional, pero tan válida como ella. En este momento, pero sólo en tres de los cinco grupos hubo intentos de hipótesis silábicas.

Finalmente sobre la base de un artículo bastante antiguo de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, aparecido en **Lectura y Vida**[2], propusimos la contrastación de la experiencia y de las hipótesis elaboradas con la esquematización del proceso en los niños, que presentan las autoras.

## Conclusiones

El comportamiento de los sujetos durante la experiencia permitió establecer que tanto la situación problemática planteada como el recurso utilizado eran adecuados para promover un proceso que puso a los docentes en una situación análoga a la del niño, por lo menos en el ámbito de lo que podríamos llamar una microexperiencia. No quedaron dudas acerca de que todos los grupos formularon hipótesis y las fundamentaron intentando dar cuenta de una posible convencionalidad que desconocían.

Es conveniente señalar aquí un hecho que resulta de interés especial. Cuando se planteó la posibilidad de esta investigación se tuvo en cuenta lo expresado por Emilia Ferreiro[3], acerca de las actitudes de los adultos analfabetos y de sus hipótesis sobre el sistema de escritura, por lo que pensé que era posible que surgieran normalmente entre los docentes algunas de las hipótesis ya estudiadas en los niños. Lo que no esperaba fue la regularidad con que dichas hipótesis aparecieron en todos los grupos y la similitud de las fundamentaciones utilizadas. Cuando, terminada la experiencia, pregunté al margen de ella a los docentes si no se les había ocurrido plantearse desde el principio una hipótesis alfabética, ya que se trataba de un sistema que ellos ya conocían bien, la respuesta más común fue que lo habían pensado, pero que finalmente la habían desechado porque "no podían combinar los signos (banderas y puntos) ni con letras ni con sílabas", porque "no sabían donde dividir el texto" y otras respuestas del mismo tenor. Creo conveniente hacer notar que se plantea aquí, desde otro ángulo, el mismo problema de la relación de la parte con el todo, que en el caso de los niños adquiere otras características pero siempre alrededor del mismo conflicto.

Los criterios con que los docentes fundamentaron sus hipótesis guardan una similitud concreta con las relaciones que establecen los niños entre la forma de la escritura y los referentes representados. Incluso la elaboración de algunas justificaciones implicó un arduo proceso creativo para dar visos de sistematicidad a relaciones altamente arbitrarias.

Finalmente en relación con el reconocimiento de las similitudes entre los procesos de los niños y algunas de las características, por lo menos, de la experiencia realizada por los sujetos de la misma, la lectura del texto de Ferreiro y Teberosky, ya citado, resultó un recurso adecuado. En algunos casos los sujetos habían tomado conocimiento previo de aspectos del encuadre teórico, pero manifestaron que solamente cuando se resumió la experiencia al terminar el trabajo con cada grupo habían advertido la relación entre sus propias propuestas y lo que se decía de los niños en ese encuadre teórico. Se trazó un paralelo entre las hipótesis investigadas, y las hipótesis y sus fundamentaciones surgidas de la experiencia, lo que dio lugar a que los sujetos reflexionaran desde un punto de vista un poco distinto acerca del proceso tal como se daba en los niños.

Obviamente la investigación permitió validar la situación de aprendizaje diseñada y el recurso utilizado en relación con el objetivo propuesto, pero no garantiza, ni lo pretendía hacer, que se diera una superación del problema enunciado al iniciar esta reseña, es decir superar la visión adultomorfa del sistema y de sus reglas y de sus condiciones de uso. Esto último podrá ser el resultado de otros aprendizajes y del seguimiento puntual de los procesos cumplidos por los niños en el ámbito escolar; pero es evidente que la experiencia permitió igualmente avanzar sobre el problema principal. Los sujetos de la muestra pasaron por una experiencia desestructurante en la medida en que sus comportamientos y sus conclusiones fueron similares a las de los niños a partir de la semejanza de la situación problemática enfrentada. Este solo hecho, la posibilidad de poner en evidencia lo precario del lugar del saber, resultó importante para iniciar sobre esta base más flexible, el estudio y análisis del encuadre de la teoría psicogenética en relación con el dominio del sistema de escritura.

---

## Notas

1. Sobre la planificación común de un curso para la actualización docente sobre el tema de lectoescritura inicial, los miembros de la cátedra de Psicolingüística de la Licenciatura en Fonoaudiología de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNR, de la que soy titular, realizaron la misma experiencia, lo que permitió ampliar la muestra inicial que yo había controlado.

2. **Lectura y Vida,** Año 2, **1**, p.6-14.

3. Ferreiro, Emilia (1987) **Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso**. Buenos Aires: CEAL.

## Bibliografía básica


Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979) **Los sistemas de escritura**. México: Siglo XXI.

Bruner, J. (1984) **Acción, pensamiento y lenguaje**. Madrid: Alianza.

# INSTRUCCIONES PARA NUESTROS AUTORES

**1.** Los trabajos deben tratar acerca de la **lectura** y **escritura** y **áreas conexas** dandose preferencia a investigaciones y exposiciones de practicas pedagógicas.

**2.** Los trabajos deben ser ineditos. El envio de un trabajo a LECTURA Y VIDA. **Revista Latinoamericana de Lectura**, supone la obligacion del autor de no someterlo simultaneamente a la consideracion de otras publicaciones.

**3.** Los trabajos, que no pueden tener una extension superior a las 18 carillas tamaño carta (incluida la bibliografia) mecanografiadas a doble espacio, deben ser enviados a la redacción de la revista **(Casilla de Correo 124, Sucursal 13, 1413 Buenos Aires, Argentina)**.

**4.** Deben ser remitidos **en original y dos copias** y estar acompañados de una nota con la direccion del autor/autores, numero de telefono, lugar de trabajo y breve reseña de su trayectoria profesional y cientifica.

**5.** Los responsables de la redacción de la revista se reservan el derecho de publicar o no los trabajos presentados y de determinar la oportunidad de hacerlo. Acusaran recibo de los originales, informaran a los autores la aceptacion o rechazo en el momento en que se determine de acuerdo con las normas que rigen el proceso de revisión pero no mantendran otro tipo de correspondencia ni devolveran los originales.

**6.** Los trabajos recibidos son revisados por dos miembros por lo menos del **Consejo Editorial Consultivo**. Aquellos autores que deseen permanecer en el anonimato para los informes de los consultores, deben enviar dos de las tres copias del trabajo encabezadas sólo por el titulo, con el nombre y los datos personales mecanografiados en hoja aparte.

**7.** Las **notas** y **llamadas** se numeraran por orden de aparición y se agruparan al final del texto.

**8.** Las **figuras** y **tablas** deben presentarse en original y numerarse correlativamente por orden de aparicion en el texto. Las **ilustraciones** no deben incluirse en el cuerpo del texto, sino que iran en hoja aparte identificada con el nombre del autor en la parte superior derecha y la indicación del lugar donde deban incluirse.

**9.** Las **referencias bibliográficas** se ordenaran por orden alfabetico, citando: autor, año (entre paréntesis), titulo del libro (subrayado), lugar de edición, editorial y año de la edicion. Si se trata de articulo: autor, año, titulo, nombre de la publicacion (subrayado), volumen y/o numero de la revista (subrayado), y paginas. Cuando la obra citada es una traduccion, deberá citarse en primer lugar el titulo original de la obra y entre parentesis su versión en castellano o en el idioma en el que se este citando.

**10.** Los **informes de investigación** deben respetar los apartados clasicos de Introducción, Método (sujetos, diseño, instrumentos y/o procedimientos), Resultados y Conclusiones.

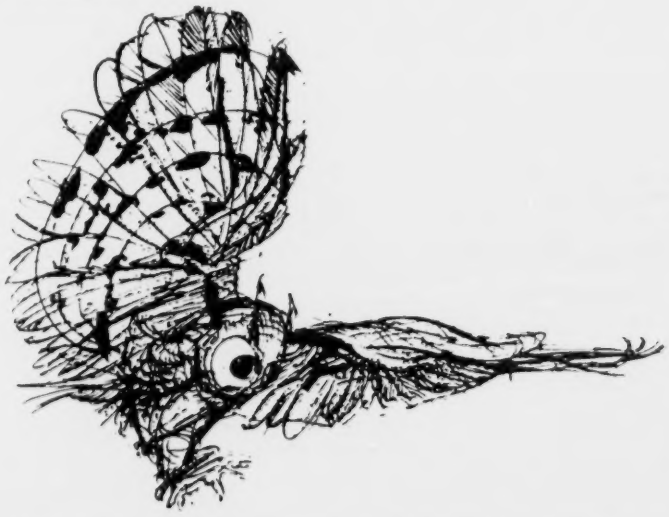
**11.** La Dirección y la Redacción de la revista no se hacen responsables de las ideas y opiniones expresadas en los articulos.

**Aquellos trabajos que no cumplan con la totalidad de los requisitos enunciados no seran considerados, tampoco se enviara a los autores acuse de recibo ni se les devolverá los originales.**

# PROBLEMÁTICA DE LA MOTIVACIÓN LECTORA

JOSE QUINTANAL DIAZ

*Maestro y Licenciado en Ciencias de la Educación,*
*Universidad Nacional de Educación a Distancia (U.N.E.D.),*
*Madrid, España.*



El tema de la **motivación** es un tema que requiere ser orientado de inmediato. No tenemos más que recurrir a los datos estadísticos con que frecuentemente nos deleitan, para confirmar el crecimiento del analfabetismo funcional, y la estabilidad de tasas lectoras, frente a las exigencias de capacitación que nos reclama la sociedad tecnificada. Todos damos por supuesto que no se resuelve con aplicar esta u otra técnica, ni mucho menos; su amplitud, abarca múltiples aspectos (hechos, personas, programas y circunstancias diversas) y el logro de efectividad en cualquier programa resultará de conseguir que todos los esfuerzos se orienten en la misma dirección. Intentemos con esta reflexión analizar el tema y de alguna manera orientar coherentemente su planificación.

Considerándolo desde el punto de vista del sujeto, resultan evidentes las necesidades que presenta el niño: por un lado nos encontramos con la evidencia de que quien no sepa leer, o lo haga de manera deficiente, no puede adquirir un hábito. ¿Por qué? Sencillamente, la voluntad (el interés es consecuencia de un propósito concreto) se orienta de forma instintiva hacia lo placentero y cómodo. Pero no es suficiente, porque además ha de provocarse el encuentro del individuo con el libro, proceder a presentarles para que se conozcan y, según los casos, incluso participar por algún tiempo de esta relación (Gómez del Manzano, 1986, p.96). Por eso, la clave didáctica del éxito en la intencionalidad lectora de nuestros alumnos radica en el logro de que el niño respire un ambiente propicio en casa como en la calle y el colegio.

## El entorno

Comenzaremos por hablar del **entorno**, denunciando que la sociedad de hecho, poco favorece. Pero también reconociendo que los medios de comunicación social pueden hacer mucho bien y lograr una concientización generalizada de la opinión pública sobre el tema. Su poder es grande, y curiosamente, resultarían directamente beneficiados de dicha campaña, como ya se confirmó al desarrollarse la denominada "Prensa-Escuela" (Sevillano y Bartolomé, 1988, p.14-27). En el lado opuesto, encontramos los estamentos oficiales. Cuentan con medios (económicos y jurisdiccionales) suficientes para la creación de bibliotecas, ampliar las dotaciones de las ya existentes, potenciar campañas, y... en resumidas cuentas, generar medios que estimulen la sensibilidad de los ciudadanos.

Y entre ambos, una sociedad indefinida, en la que se potencian valores poco formativos y donde el esfuerzo y la capacidad crítica aparecen desde la TV e incluso la propia opinión pública, devaluados.

## El hogar

El **hogar** será otro elemento beneficiario del ambiente saludable (metafóricamente hablando). Al respecto, y con el fin de profundizar en la responsabilidad de la familia, remitimos al lector al artículo publicado en la Revista **Educar Hoy** (Quintanal, 1993) donde se recogen orientaciones precisas. Resumimos a tres los factores que desde la familia favorecerán esta sensibilización del niño:

- ✓ Que se lea. El ejemplo de los padres no será de por sí suficiente, pero resultará fácilmente imitable por el hijo cuando se lee con él y sólo para él. A medida que crezca, puede hacerse ya de un modo compartido (Simpson, 1989, 93).
- ✓ El interés de los padres por las lecturas de sus hijos. La conversación hogareña muchas veces se limita a manifestar la imperiosa necesidad de leer. Sólo con que se le dediquen unos minutos a que el niño nos hable de su "aventura" lectora, éste ya podrá valorarla como importante.
- ✓ Permitir al niño, de vez en cuando, una demostración de sus progresos, o la constatación de su habilidad (de modo especial cuando más pequeños son), puede ser una actividad muy rentable, con un beneficio en términos de emotividad.

## El colegio

Y por último, el **colegio**; su misión no es otra que la de "rodear la lectura de una serie de actividades suficientemente variadas y de interés para el niño" (Rivas, 1990, 26). En esta tarea no se encuentra solo, puesto que generará medios para estimular la acción colaboradora de la sociedad y de la familia. Pero al fin y a la postre, desde él es posible convertir en futuros lectores los pequeños corazones, y espíritus abiertos, que anidan en las aulas. La coordinación de todo este esfuerzo permitirá al alumno respirar un ambiente saludable, favorecedor del hábito lector.

Por otro lado, enfocando el tratamiento de modo intrínseco, podemos considerar tres elementos que estimulan al lector:

1. En primer lugar, la **necesidad** (personal) o la **curiosidad**. Debido a una u otra, el lector discurre por las sendas del texto en busca de una información precisa, o bien asombrándose de las aportaciones que éste le hace. Como lo califica Solé, "las situaciones de lectura más motivadoras son también las más reales" (1992, p.91).

2. El **ejemplo** es importante. El niño por naturaleza tiende a imitar aquello que considera positivo. Y no nos engañemos que los padres (ya comentamos anteriormente su papel al respecto) y los maestros (según la edad del niño) serán los ídolos (modelos) que mejor le sirven. Pensando en ello, y desde la escuela, resultará eficaz que nuestros alumnos nos vean leer, como practicantes de nuestra misma teoría. ¡Y menuda importancia que tiene eso!, enfatiza Kergueno (1988, p.91). Además se pueden beneficiar de estas lecturas porque no es necesario insistir en lo mucho que les agrada que se les lea. Serán estos momentos en que la imaginación "vuele" a gran altura.

3. Y, por último, el alumno precisará la oportunidad de **expresar su lectura** (la de la comunicación es una facultad humana que se debe favorecer desde la escuela (Foucambert, 1990, p.67); transmitir sus sentimientos y de algún modo demostrar a sus compañeros y al profesor o profesora su destreza lectora. En ese caso, necesitará encontrar:

- ✓ Interés por la ejecución: contar a su lado con un profesor que brinda oportunidades y, enfrente, un auditorio presto a la recepción crítica (que es sinónimo de interesado, por la valoración) y respetuosa; porque "la lectura expresiva tiene sentido únicamente si es 'lectura para otros', es decir, si existe un auditorio" (Sepúlveda, 1986, p.15).
- ✓ Recompensa por su actividad. Y el niño, sólo



690

*Ilustración de: Rosa Schilman*

nos reclama ésta en un plano sentimental: la satisfacción de constatar que ha hecho algo bueno y que lo ha ejecutado correctamente.

✓ Compartir con la clase sus vivencias y hallazgos personales: nuevos aprendizajes, valoraciones concretas y la confirmación de hechos supuestos (Gasol, 1988, p.28).

Todo en un clima de aceptación e interés, estímulo y ayuda, creatividad y dinamismo. Que el aula goce de este ambiente sereno estimula al alumnado. Por eso no entendemos la necesidad de controlar esta actividad. Nuestro objetivo, respecto a la motivación, es despertar los estímulos del **hábito lector**. Y estos resortes de ninguna manera podrán accionarse si el niño se siente vigilado: "Es necesario propiciar desde la escuela un acercamiento libre y novedoso al mundo de los libros" (Acevedo, 1992, p.13). La imposición de la norma señala de por sí el límite de la ejecución, y la habituación a leer no puede verse acotada, para mantener su expansión constante.

Lo que sí se nos plantea es la necesidad del docente, de constatar que el alumno lee, qué cantidad y cuál es su calidad. Por eso, reconocemos la presencia en el aula de una **evaluación lectora** (como prueba periódica) de forma un poco esporádica (p.e., trimestralmente). Existen muchas tipificadas en el mercado didáctico, e incluso nosotros mismos podemos preparárnoslas. Eso es lo de menos. Lo que importa es que se le imprima un carácter formativo (la denominada evaluación reorientadora); es decir, que aporte la información suficiente como para reorganizar el proceso de E-A a posteriori, y que éste sea programado en consonancia con todas las tareas didácticas que se vayan a llevar a cabo en el aula (Miras, 1990, p.420).

Sin embargo, el seguimiento de las lecturas personales ya es harina de otro costal. Aquí el niño necesita sentirse libre y desarrollar plenamente su autonomía. Mientras esta actividad mantenga tintes de ser controlada, no desembocará en una habituación personal del sujeto lector. Por eso, los recursos que utilicemos han de ser especialmente informativos: así, p.e., en los primeros niveles, frente a una oralización periódica de la lectura, en la que el niño ponga en juego sus capacidades, defendemos la organización de actividades espontáneas en las que el sujeto someta al grupo la confirmación de su destreza. O más adelante, al carecer de valor, en los términos señalados, la "ficha" que registre un título, un resumen y poco más de un libro, postulamos el "Diario de lecturas" (Fernández, 1990, p.66), donde se recojan sus opiniones con una mayor espontaneidad. En este sentido hemos de tener en cuenta que cuando un sujeto (el niño o nosotros mismos) es sometido a una norma (p.e., la de una ficha), o bien se limita a cumplirla en los términos de la exigencia, o por el contrario genera mecanismos que más tienen que ver con la picaresca (Holt, 1987, p.83). Si pretendemos la motivación, hemos de correr el riesgo de la espontaneidad y marcar el camino en términos cualitativos, no delimitándolo con criterios de cantidad.

Con todo, hemos constatado el abanico de posibilidades que se le ofrecen a la escuela, al respecto, por lo que nos preguntamos cómo ha de ser en la práctica: ¿Qué actividades propias del aula pueden estimular la intencionalidad lectora del niño y favorecer su motivación? Pensando especialmente en los niveles que corresponden a la educación primaria, podemos señalar las siguientes:

1. Es importante estar bien coordinados con el trabajo complementario del hogar. Desde la escuela se ha de sensibilizar, motivar y sobre todo orientar la **tarea colaboradora de la familia**. Igualmente, en la adquisición de materiales de lectura personal también podemos aportar sugerencias que permitan a los padres afinar su puntería en el momento de la compra del libro.

2. Propiciar **momentos de lectura en clase**, en los cuales, por un lado el maestro o la maestra lea narraciones a los alumnos y ofrezca de este modo un modelo coherente, pero también despierte su interés por la recreación imaginativa.

En la programación de actividades de alguna forma deberemos prever tiempos precisos de lectura personal (del propio alumno) o más bien, según los niveles, de lecturas compartidas (Solé,


NOVEDADES 1993

AIQUE
GRUPO EDITOR

En la colección **AIQUE DIDÁCTICA**

**TALLER DE INVESTIGACIÓN** - de Rosita Escalada de Salvo

**EVALUAR E INFORMAR**,
en el proceso de enseñanza-aprendizaje - de Jorge Apel

En la colección **ESTRATEGIAS DE AULA**

**VIVIENDO LA LITERATURA**,
En busca del lector perdido - de Marta Pasut

**A LA HORA DE LEER Y ESCRIBIR... TEXTOS**,
Una didáctica del texto para 4, 5, 6 y 7 grado -
de Quintero, Cortondo, Posada y Menéndez

AIQUE GRUPO EDITOR S. A. - Mendez de Andes 162 - (14

1992, p.119). En este sentido, la organización de los rincones de lectura (Acevedo, 1992, p.14) o la biblioteca de aula (Miller, 1989, p.59), pueden darnos muy buen juego.

3. Hemos de planificar momentos que permitan la **expresión lectora** al grupo. En los primeros niveles adquirirá mayor importancia la oralización grupal participativa (que permite la adquisición de destrezas) aunque progresivamente se irá transformándola en actividades de lectura compartida. Del mismo modo, adquieren sentido todas las actividades que resulten generadas por las propias lecturas como el dibujo, la dramatización, declamación, teatro leído (Woodbury, 1989, p.89) y consigan despertar el interés de los alumnos. Frente al reto de la evidencia de su expresividad, los niños responden con una fuerte (intensa) implicación grupal.

4. El aula ha de ser igualmente foro de **expresión de sus vivencias lectoras**. Pueden ser estos unos momentos muy entrañables que permitan un verdadero deleite al docente: cuando el alumno, ante todos sus compañeros, pero en relación sensiblemente especial contigo, narra el cuento leído, se crea un clima tan agradable que no nos resultará nada difícil aprovechar el diálogo para desarrollar el análisis personal de la lectura: cuéntamelo, qué sentían cuando, ..., opiniones personales, cómo te parece que... En esta ocasión se ha de trascender la narración de unos hechos (a nivel cognitivo) para hacer al niño tomar conciencia de su aprehensión creativa del cuento (en el plano metacognitivo): hacerlo suyo y transmitir dicha personalización. Atención es lo único que necesita el niño; unos ojos abiertos como platos, confirmando con la expresión facial de asombro nuestra disposición y un "no me digas" se encargarán del resto.

5. No olvidemos que se han de programar **actividades propias del desarrollo de la destreza lectora**. El niño, a lo largo de su proceso educativo, ha de adquirir ciertas habilidades, también lectoras. Y esto ha de llevarse a cabo en el aula: enseñando y practicando estrategias, desarrollando capacidades (de percepción y comprensión) y sobre todo, manipulando las lecturas (Gagné, 1991, p.296). Aunque indirectamente se trabajen estos elementos, brindar al niño la oportunidad del juego es primordial en toda ejecución didáctica y máxime cuando nuestro fin con el tratamiento de


# DIDÁCTICA PEDAGOGÍA EDUCACIÓN

En la colección **APORTES A LA EDUCACIÓN INICIAL**

**CON TON Y CON SON**. La lengua materna en la Educación Inicial - de Elena Stapich

**ENTRE LOS PAÑALES Y LAS LETRAS** - de María Teresa González Cuberes

**SANA, SANA...** La salud en el Nivel Inicial - de Alicia Chiovetta y Consuelo Samper

**ALGUNAS DE LAS OBRAS DE *IRA* CUIDADOSAMENTE TRADUCIDAS Y EDITADAS POR *AIQUE***

**EL TEXTO EXPOSITIVO**
**LOS NIÑOS CONSTRUYEN SU LECTOESCRITURA**
**LA INVESTIGACIÓN - ACCIÓN ENTRA AL AULA**
**EL TEXTO NARRATIVO**
**TRABAJOS CON EL VOCABULARIO**
**ESTUDIAR EN EL AULA, EL MAPA SEMÁNTICO**

Anunciamos también la reedición con nuestro sello de:
**LA ESCUELA Y LA FORMACIÓN DE LECTORES AUTÓNOMOS.**

Buenos Aires - Argentina - Tel. 982-0193 0194 2551

693

la lectura es que éste se interese espontáneamente por ella. Hacer de la clase algo divertido será condición *sine qua non* para sensibilizar su motivación.

6. Se nos confirma, al igual que ya señalábamos en el caso del hogar, la necesidad de que la escuela cuente con un buen **ambiente lector**. Para ello será necesario dinamizar todo aquello que suene a libros y dotar de vitalidad a las bibliotecas (de aula o centro). Sobre el modo de conseguirlo sirvan de orientación las sugerencias siguientes:

- ✓ Facilitar, e incluso favorecer el acceso de los alumnos a los libros. Su presencia estática en la estantería los convierte en elementos pasivos. El libro adquiere vida cuando el niño lo manipula, se interesa por él, lo hojea. Además, el contacto visual no genera motivación. En un principio, al niño le entra el libro por el ojo, que es por donde lo identifica, pero acto seguido ha de "sentirlo" en sus manos y buscar otros indicios que refuercen esa chispa inicial de interés.

- ✓ Programar actividades de difusión de materiales, con el objeto de que los alumnos lo conozcan y sepan de su disponibilidad, mediante campañas informativas, p.e., de nuevas adquisiciones, ranking de libros más leídos, etc.

- ✓ Actividades específicas de "animación lectora", a través de las cuales el niño pueda "descubrir el libro" de una forma activa y especialmente placentera (Sarto, 1984, p.19.).

- ✓ Se pueden organizar actividades de acercamiento al mundo del libro, como la "Semana del libro", los encuentros con autores, o sencillas exposiciones escolares de materiales impresos. En este último caso, resulta curioso con qué interés hojean los libros que teniéndolos en su casa, ni siquiera habían abierto.

- ✓ Orientar y estimular la composición literaria (escribir) en los alumnos, redundará en beneficio de su interés lector (Braslavksy, 1992, p.31). Incluso componiendo y editando sus propias producciones, en revistas, libros de clase (temáticos, recopilativos, etc.) o cualquier tipo de publicación escolar.

- ✓ Sensibilizarse con hechos sociales cotidianos que tengan algo que ver con el vasto mundo de la lectura. Así, p.e., fechas clave (como el Día del Libro), hechos significativos (la concesión de un Premio Nobel) o simples detalles surgidos espontáneamente (como encontrarse una poesía en el último número de su revista infantil favorita y llevarla a clase para leérsela a sus compañeros).

- ✓ Y a modo de complemento contamos con actividades extraescolares apropiadas como p.e., visitas (a librerías, editoriales o imprentas), archivo de autores, responsabilizarse de gestionar la biblioteca escolar (Fernández, 1990, p.78), o acercarse a la biblioteca pública para, de una forma organizada y dirigida, enseñar a los alumnos su mejor aprovechamiento (Ventura, 1985, p.140).

Con todo dejemos claro que lo importante no es ni el cómo hacerlo ni tampoco el qué se haga (éstos dependerán de los medios, posibilidades y circunstancias de cada uno), sino el para qué, ¿con qué objeto se hace todo esto?, y ¿qué criterios lo determinan?

Empezando por esta última cuestión, diremos que lo más acertado será primar la calidad sobre la cantidad pues no es necesario ejecutar todas las actividades señaladas, sino que el buen criterio docente permitirá discernir cuáles se acomodan mejor a sus alumnos y en qué manera han de llevarse a cabo. No por muchas actividades y mayor variedad, conseguiremos mejores resultados. Estos los determinará la sensibilización de los propios alumnos, que se sientan acogidos, estimulados, y sobre todo se les aporte la diversión imaginativa del libro. Lo demás lo completará la propia naturaleza ya que cuando a un niño le gusta algo, al brindarle la oportunidad de disfrutarlo, no dudará su elección.

En definitiva y ciñéndonos al tratamiento pedagógico del tema, situamos el objetivo de todo el proceso de E-A en:

- -- Despertar en el alumno el interés por la lectura.
- -- Favorecer el desarrollo de sus destrezas para conseguir seguridad en la ejecución.
- -- Crear un ambiente favorecedor que permita la vivencia experiencial de la lectura recreativa.
- -- Despertar en el niño un sentimiento positivo ante el acto lector.
- -- Hacer de la lectura algo dinámico, vivo y constructivo.
- -- Confirmar, con el uso, su funcionalidad, en los aprendizajes y en el desenvolvimiento del entorno escolar.

Logrado esto, lo demás ya será dejarles volar, y podremos tener la satisfacción de haber dotado a nuestros alumnos de uno de los más importantes recursos instrumentales: el **hábito lector**.

## Bibliografía


Acevedo, Marta (1992) Rincones de lectura: apertura a la comunidad. En **Lectura y Vida**, Año 13, **2**, pp.11-15.

Braslavsky, B. (1992) Entorno, escuela, maestro, alumno en la alfabetización inicial. En **Lectura y Vida**, Año 13, **1**, pp.27-36.

Fernández Paz, A. (1990) Leer en Galego (1). En **Vigo**: Ir Indo.

Foucambert, J. (1990) **La maniere d'etre lecteur.** Paris: M.D.I., Ed. Orgeval.

Gagné, Ellen D. (1991) **La psicología cognitiva del aprendizaje escolar.** Madrid: Visor.

Gasol, Ana (1988) Vaya biblioteca en la escuela. En Cela-Fluvia, **Sugerencias para una lectura creadora**. Barcelona: Aliorna.

Gómez del Manzano, M. (1986) **Cómo hacer a un niño lector**. Madrid: Narcea.

Holt, John (1987) **El fracaso de la escuela.** Madrid: Alianza.

Kergueno, J. (1988) Ayudar al niño a convertirse en lector. En **Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil** (CLIJ), **1**, pp.86-91.

Miller, M.J. (1989) El alumno de enseñanza básica en la biblioteca. En D.L. Monson, **Crear lectores activos**. Madrid: Visor.

Miras, M. y Solé, I. (1990) La evaluación del aprendizaje y la evaluación del proceso de E-A. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.) **Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación.** Madrid: Alianza.

Quintanal Díaz, J. (1993) Cómo educar el hábito lector en los hijos. En **Educar Hoy, 36**, pp.7-9.

Rivas, D. y A. Banderas (1990) Jugamos a leer. En **La escuela en acción**, abril, pp.26-30.

Sarto, M.M. (1986) **La animación a la lectura**. Madrid: S.M.

Sepúlveda Barrios, F. (1986) **La lectura expresiva**. Madrid: U.N.E.D.

Sevillano, M.L. y D. Bartolomé (1988) **Prensa: su didáctica, teoría, experiencias y resultados.** Madrid: U.N.E.D.

Simpson, M.J. (1989) Los padres y maestros comparten los libros con los niños. En D.L. Monson (comp.) **Crear lectores activos**. Madrid: Visor.

Solé, I. (1992) **Estrategias de lectura**. Barcelona: Grao.

Ventura, N. (1985) **Guía práctica para bibliotecas infantiles y escolares.** Barcelona: Laia.

Woodbury, J. (1989) Lectura en coro y el teatro leído. En D.L. Monson (comp.) **Crear lectores activos**. Madrid: Visor.



## ASOCIACION INTERNACIONAL DE LECTURA

**Organismo Consultor de Unesco**

**Presidenta**

Doris Roettger
Heartland Area Education Agency
Johnstown, Iowa

**Presidenta electa**

Susan Mandel Glazer
Rider College
Lawrenceville, New Jersey

**Vicepresidenta**

Dolores Malcom
State and Federal Programs
St. Louis Public Schools
St. Louis, Missouri

**Director Ejecutivo**

Alan E. Farstrup

**Consejo Directivo**

**Daniel R. Hittleman,** Queens College, CUNY
Flushing, New York

**Donna M. Ogle,** National-Louis University
Evanston, Illinois

**Pehr-Olof Rönnholm,** Cygnaeus School
Turku, Finland

**Mabel T. Edmonds,** St. Louis Public Schools
St. Louis, Missouri

**Linda B. Gambrell,** University of Maryland
College Park, Maryland

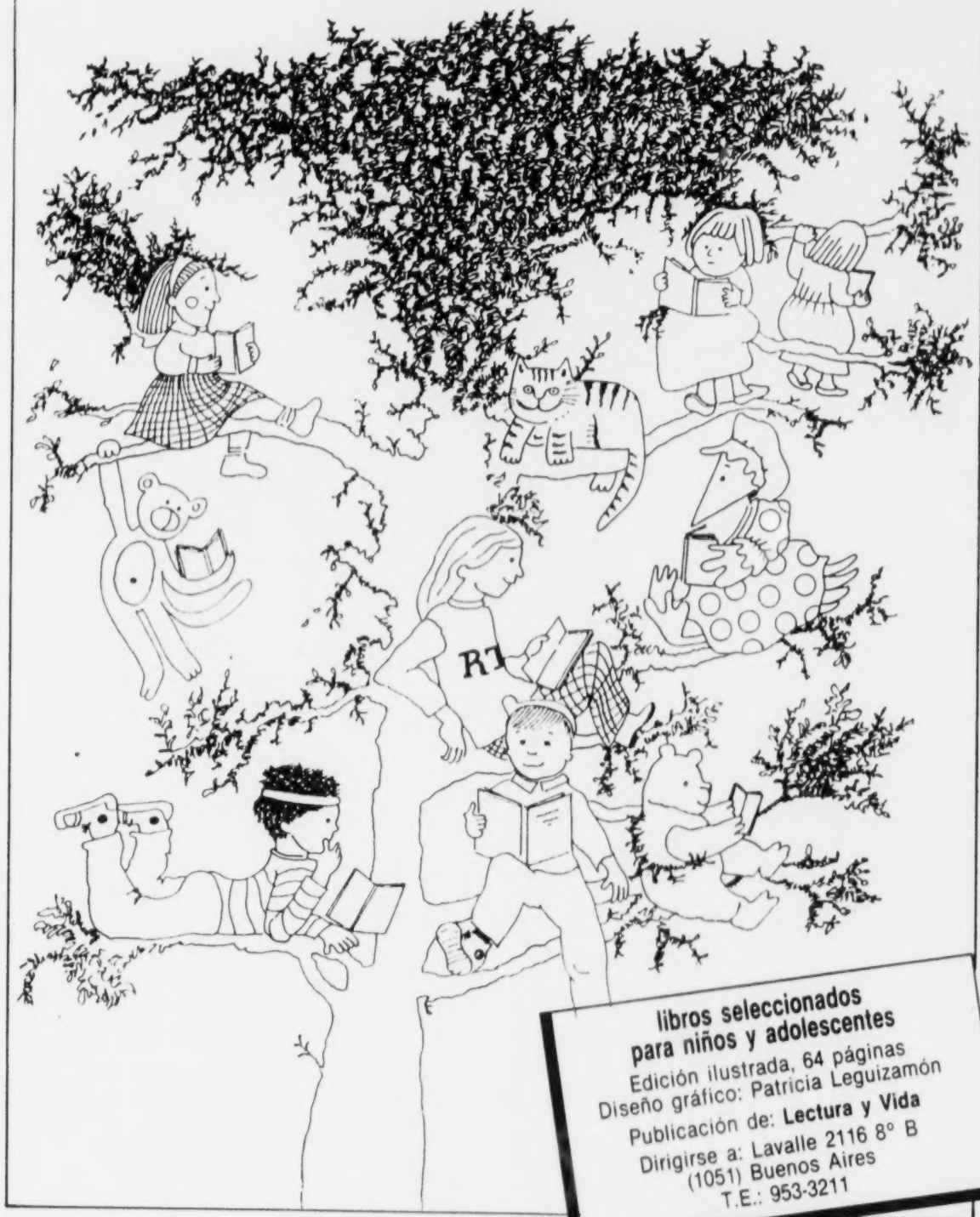
**Jerry L. Johns,** Northern Illinois University
Columbus, Ohio

**Mary Ellen Vogt,** California State University
Long Beach, California

**Carmelita Kimber Williams,** Norfolk University

# PARA LEER CON PLACER

MARIA LUISA CRESTA DE LEGUIZAMON



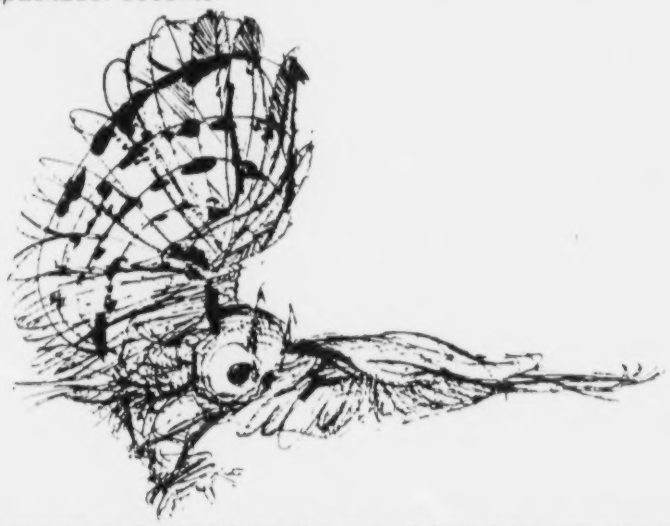
**libros seleccionados**
**para niños y adolescentes**

Edición ilustrada, 64 páginas
Diseño gráfico: Patricia Leguizamón
Publicación de: **Lectura y Vida**
Dirigirse a: Lavalle 2116 8° B
(1051) Buenos Aires
T.E.: 953-3211

# La alfabetización como espacio de conflicto teórico. Dos enfoques alternativos: el psicogenético y el didáctico

Guillermo García

*Maestro y profesor de Pedagogía. Supervisor de escuelas municipales de la ciudad de Buenos Aires y capacitador docente.*



Si aceptamos que las transformaciones en el devenir del conocimiento se dan a partir de luchas contra ciertos "obstáculos" (los paradigmas aceptados y estimados válidos en un momento) que llevan a "rupturas epistemológicas" (G. Bachelard), o sea a su negación y superación por otros, en el campo de la alfabetización hemos sido y somos testigos (acaso protagonistas) de uno de estos procesos de ruptura, que tuvo su eclosión durante la década del '80.

El replanteo del problema de la enseñanza de la lectoescritura y el esfuerzo de innovación pedagógica se enfrentó en principio con los siguientes "obstáculos":

**1. Línea del "aprestamiento":** Estaba muy influida por el concepto de **maduración** (importado de la biología, entendido entonces como desarrollo endógeno del organismo) que dio lugar al diseño y aplicación de tests para diagnóstico y medición de la madurez, como el "ABC" (L. Filho). En lo didáctico, estimada como prerrequisito para el aprendizaje, derivó en la propuesta de actividades de ejercitación funcional, donde el énfasis se ponía en los componentes neuro-psico-motrices de los procesos de lectura y escritura.

**2. Línea psicogenética piagetiana-estructuralista:** Enfatizaba la relevancia de las **estructuras** alcanzadas en cada etapa evolutiva como condiciones de

posibilidad de ciertos aprendizajes. Bajo el lema, legítimo sin duda, del "respeto por la etapa evolutiva del niño", se imponía a la intervención didáctica una secuencia más subordinada a la espera de la psicogénesis de las estructuras que resuelta a promoverla, donde lo no cuestionado era esa traslación lineal de saberes de un campo disciplinar a otro. Ejemplo claro de esto es tomar la concepción piagetiana de la evolución de las estructuras a partir de desequilibrios y reequilibrios para dictaminar que el maestro, más que enseñar, debería "proponer conflictos" a sus alumnos.

Las líneas **1** y **2** se conjugaron en el Diseño Curricular 1981 para escuelas de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires que introducía como novedad la llamada **"Didáctica del desarrollo"** como un período preparatorio con actividades específicas para los alumnos de 1er. grado durante la primera mitad del año, pues "debe darse el tiempo necesario para que el niño estructure las conservaciones operatorias que permitirán elaborar progresivamente los aprendizajes" (véase dicho Diseño, p. 32-35).

En el área de la alfabetización se prescribía --además de las actividades preparatorias incluídas en dicho período, centradas en los aspectos funcionales de la adquisición de la lectoescritura-- la enseñanza de solamente los 13 grafemas unívocos durante el primer año de clase. Esta prescripción estrechaba fuertemente el margen de opciones metodológicas, haciendo viable en la práctica de aula el tradicional método de "palabra generadora".

Cabe señalar aquí la paradoja de ese Diseño que, en su fundamentación, hacía una postulación explícita de la psicogenética como alternativa progresiva en relación al Conductismo y en el área de Lengua terminaba en un retorno a la tradición y en una propuesta metodológica con fuertes raíces conductistas.

Digamos al pasar que los procesos de rupturas y transformaciones epistemológicas se inscriben en contextos más amplios de conflictiva social y política. Desde este punto de vista "el campo educativo es uno de los lugares privilegidos en las luchas por la hegemonía" (C. Cullen, 1988) y el Diseño 1981 con su fuerte autoritarismo --coherente con la gestión político-militar que lo produjo- termina proponiendo un mecanismo de control de los actos de lectura y escritura que, objetivamente, operaba como "represión del deseo de saber" (íd.), tanto para alumnos como para maestros.

**3. Línea conductista en la didáctica:** Alcanzó su más acabada formalización en el campo de la alfabetización, en el método de "palabra generadora" --heredero de la "querella" de los años '50 y '60 entre los métodos "fonéticos" y "globales", en tanto sería una síntesis (¿superación?) entre ambos-- pues adopta claramente la concepción de aprendizaje asociacionista, donde el sujeto de aprendizaje es concebido como receptor de estímulos que le producen respuestas que llegarán a asociarse a través de actividades de fijación, programadas y graduadas en secuencias prefiguradas.

La paradoja se planteó aquí entre su innegable y amplia difusión en cientos de escuelas y maestros --atribuible a su facilidad de aplicación y aparente eficacia práctica-- y los índices crecientes de repitencia y fracaso escolar, sobre todo en sectores sociales marginados donde se hacía evidente, y dramática, la relatividad de aquella eficacia.

El replanteo de la problemática y la confrontación con estos "obstáculos" aquí esquematizados se dio como un proceso complejo, aún en parte abierto, en el cual podemos distinguir dos enfoques teóricos que, a riesgo de simplificar, presentaremos aquí personalizados en dos investigadoras argentinas de pareja relevancia profesional, aunque distinta extracción académica: la psicóloga Emilia Ferreiro y la profesora Berta P. de Braslavsky.

Estos dos enfoques tienen puntos de convergencia y de divergencia que configuran el actual campo de la alfabetización como espacio de conflicto teórico:

## I. Enfoque psicogenético piagetiano-constructivista

Pone el énfasis en la **génesis** de las estructuras, proceso donde el aprendizaje es el factor que provoca-resuelve los desequilibrios. Aquí se supera la concepción de sujeto como portador de estructuras operatorias, proponiendo un sujeto competente para construir-reconstruir estructuras en interacción con el objeto de conocimiento (la lengua escrita) y los otros sujetos. Esta línea de investigaciones enriqueció sus paradigmas de origen (la psicogenética) con aportes decisivos de la psicolingüística y la sociolingüística que posibilitaron importantes desarrollos.

Desde este enfoque se cuestionó:

**a) El aprestamiento.** Porque se concibe la adquisición de la lectoescritura como un proceso esencialmente **cognitivo**, al cual se subordinan los demás componentes neuro-psico-motrices. "Quien

aprende no se comporta como el aprendiz de una técnica. Además de la mano que hace trazados con el lápiz, del ojo que discrimina formas y de la boca que emite sonidos hay un sujeto que piensa." (E. Ferreiro, 1986.)

**b) La línea "estructuralista".** Porque el trasladar los paradigmas psicogenéticos (desarrollados en principio por Piaget en el área de los conocimientos físico-matemáticos) al campo de la lengua escrita lo hizo desconociendo no sólo aspectos específicos fundamentales de este campo en particular, sino también la relevancia de la dimensión **constructivista** en la génesis de las hipótesis que elabora activa e interactivamente el niño.

**c) El conductismo.** Porque la programación y control externo de los aprendizajes bloquea las competencias del sujeto para un aprendizaje autónomo que, de hecho, desarrolla desde mucho antes de la instrucción escolar.

## II. Enfoque didáctico-metodológico

B. Braslavsky toma elementos de la psicogenética pero en sus líneas no piagetianas a través de autores como Vigotsky, Wallon, Luria, quienes incluyen factores sociales y culturales como variables de fuerte incidencia en la génesis de las estructuras y en los aprendizajes. Al tomar distancia teórica respecto a ese **sujeto epistémico** "puro" que subyace en el modelo de Piaget --para describir a un sujeto situado socialmente y, sobre todo, situado en un contexto escolar-- termina confrontando también con el modelo básico de E. Ferreiro.

**a) El "aprestamiento"** por las mismas razones.

**b) La línea "estructuralista".** Porque relativiza la variable intervención didáctica en el proceso de aprendizaje, a la que atribuye una incidencia decisiva apoyándose en nociones como la "zona de desarrollo próximo" (Vigotsky) que es la evolución promovida por el trabajo escolar. Así se enfatiza el rol del maestro, quien debe estar convencido de que la "elaboración cognitiva de la escritura no es independiente de la interacción social y de las situaciones de enseñanza." (B. Braslavsky, 1991.)

**c) El conductismo.** Porque, a través del método de "palabra generadora", degrada la importancia de la significación en el lenguaje escrito.

Ambos enfoques convergen en el rechazo a los "obstáculos" ya expuestos, pero al hacerlo desde distintos paradigmas divergen en las consecuencias didácticas:

*Enfoque psicogenético (E.F.)*

Desde un paradigma **clínico**, que toma al sujeto de aprendizaje centrando las indagaciones en lo cognitivo, hace un recorte en el proceso de adquisición de la lectoescritura en relación con la variable intervención pedagógica. Puesto que las investigaciones probarían que el niño hace un procesamiento activo de las informaciones que recibe, aún mucho antes de ser objeto de instrucción escolar, las investigaciones no concluyen en propuestas didácticas. Estas fueron y son elaboradas por otros investigadores y docentes enrolados en el mismo enfoque (D. Lerner, Ana M. Kaufman, etc.).

*Enfoque didáctico-metodológico (B.B.)*

Desde un paradigma **pedagógico** toma al sujeto de aprendizaje en situación escolar, donde el eje del proceso pasa por la intervención pedagógica. Sostiene la vigencia del **método** como elemento articulador del encuadre didáctico. En una publicación de 1985 se propone una nueva clasificación de los métodos de alfabetización (en lugar de la clásica que distinguía los de "marcha analítica", "sintética", etc.) tomando los que "parten de elementos no significativos" en relación con los que operan con "significaciones" (B. Braslavsky, 1985), a los cuales se estima legítimos. Al mismo tiempo se formulan prescripciones didácticas tomando las investigaciones de Liberman y Elkonin (retomados aquí por Ana M. Manrique y otros), sobre la relevancia de las competencias léxicas y fonológicas como preparación para la adquisición de la lectoescritura.

## Algunas conclusiones

Desde el **enfoque psicogenético** la producción de propuestas didácticas --a cargo, como ya dijimos no de E.F. sino de otras investigadoras-- tropezó con no pocas dificultades, derivadas de cierto apresuramiento inicial y del intento de traslaciones, demasiado lineales en algunos casos, de un campo al otro. Al principio, en pos de las legítimas críticas a la enseñanza tradicional, se insinuó una negación de la validez de la didáctica como tal. En esta línea se propuso "incidir en la clase para acercar lo más posible la práctica a 'lo que pasa en la cabeza del niño'. Renunciamos a crear un nuevo método o una nueva pedagogía. No nos parece importante cambiar un método por otro mientras la metodología siga siendo prescriptiva." (A. Teberosky, 1984.)

No obstante algunas prescripciones se daban: "La maestra era quien decidía la composición de los pequeños grupos, eligiendo a los chicos que se encontraban en niveles próximos de conceptualización con respecto a la lectoescritura." (A. M. Kaufman, 1988) En las prácticas de aula todo esto favoreció confusiones --inevitables en todo proceso de innovación-- traducidas en una crisis de identidad del rol del enseñante, en tanto los maestros vacilaban entre esperar la emergencia de las "hipótesis" én sus alumnos o promover la adquisición de la lectoescritura.

Esta situación fue blanco de críticas desde el **enfoque didáctico-metodológico**. Pero esta refutación presentaba, a su vez, inconvenientes, pues se reprochaba que, en dicho enfoque, se apelaba en el aula a recursos que "tácitamente, sin advertirlo, les hace redescubrir ciertos métodos como el de la palabra clave, variantes del alfabético y silábico..." (B. Braslavsky, 1988). La autora alude al hecho de que los niños, puestos en situaciones de **inmersión** en la lengua escrita (sin restricciones ni controles en cuanto a lo que investigan y descubren) recurren al deletreo y tanteo de equivalencias entre fonemas-grafemas. No habría que confundir entre estrategias de los propios niños con rasgos de una metodología de enseñanza.

En este punto del debate nuestra posición es que ambos enfoques presentan parecidas insuficiencias en cuanto a la elaboración de un modelo didáctico constructivista que posibilite la dialéctica entre marcos teóricos de validez general y estrategias particularizadas en el contexto de cada aula. Aquí lo **emergente** y lo **intencional** no deberían ser excluyentes sino articulables desde dicha dialéctica.



BEST COPY AVAILABLE 700

Creemos que puede contribuir a pensar el problema la noción de **contrato didáctico** (I. Chevellard), con sus tres instancias fundamentales, el **enseñante**, el **enseñado**, y el **saber**, donde la opción constructivista requiere de una reconceptualización de cada una de ellas y una reformulación de sus modos de articulación. Veamos dos lecturas posibles de la confrontación de ambos enfoques desde esta óptica:

Ante el **enfoque psicogenético** cabe analizar que si un niño produce escrituras "silábicas" esto no sólo responde al nivel evolutivo de conceptualización sino a la situación contractual (clínica) que establece el investigador. Vale decir que aquí el niño no está en calidad de **enseñado** sino de un sujeto portador de saber que ha de ser diagnosticado. Probablemente por esto en el pasaje al campo didáctico el intento innovador está demasiado centrado en el **enseñado** pero que, al ser asumido como tal --y ya no como "observado"-- requiere redefinir con rigor similar las otras dos instancias y sus articulaciones.

El enfoque **didáctico-metodológico** enfatiza el esfuerzo innovador en la instancia del **saber** al postular que se garantiza la legitimidad del modelo didáctico operando con contenidos lingüísticos que tomen elementos con significación. Así paradójicamente, el intento explícito de revalorizar el lugar del enseñante deriva en un desdibujamiento del rol, aunque por otros motivos, tal como sucede en el otro enfoque: en tanto la propuesta didáctica lo limita a aplicar series de ejercicios de segmentación léxica y fonológica y métodos o combinaciones de ellos, con la sola condición de que se trabaje con unidades significativas.

Creemos que el método de "palabra generadora" no es cuestionable 1º) porque impida a los niños la producción espontánea de lecturas o escrituras "silábicas" ni 2º) porque trabaje con elementos sin significación (como vocales y sílabas), sino porque se inscribe en un modelo didáctico que no promueve la alfabetización como competencia para comunicarse a través de la comprensión y producción de textos.

El **enfoque psicogenético** es insuficiente en lo pedagógico porque opera con un sujeto de aprendizaje que se alfabetizaría espontáneamente, por lo cual le cuesta configurar un modelo didáctico que, capitalizando los hallazgos del campo de la investigación, lo sitúe en el horizonte de la alfabetización intencional. Las carencias del **didáctico-metodológico** derivan de operar con un sujeto de aprendizaje que se alfabetiza en función de un método cuando, en todo caso, éste es comprensible sólo a partir de su inserción en un modelo sistémico donde se articulan diversos componentes, algunos de ellos de mayor relevancia conceptual --como el Objetivo, los Contenidos y el Sistema de comunicación-- (J. Gimeno Sacristán).

La problemática aquí esbozada abre líneas de indagación como la **histórica** ¿qué cosas se continúan o se discontinúan entre aquella "querella" de los años 50 y ésta de nuestros días? --o la **epistemológica**-- ¿cómo operan en estas "rupturas" las divergencias y confluencias entre psicología, didáctica y lingüística, p. e.? –sin olvidar la **política** (retomando la cuestión de la hegemonía) --¿qué fuerzas operan en este conflicto en el marco de la compleja dinámica abierta desde la restauración democrática de 1984 hasta hoy?–, líneas que deberíamos abordar a su tiempo.

En lo inmediato la tarea planteada, y aquí recién iniciada, es entender la riqueza conceptual que subyace en este espacio de conflicto teórico, para lo cual sería decisivo superar la controversia desarrollando lo que, dentro de cada enfoque, no está suficientemente desarrollado. Sólo así podrá llegar a constituir un momento constructivo en el proceso de crecimiento de la ciencia pedagógica.

## Referencias bibliográficas


Bachelard, G. (1979) **La formación del espíritu científico**. México: F.C.E.

Braslavsky, B. (1985) "El método: ¿panacea, negación o pedagogía? **Lectura y Vida**, Nº 4.

Braslavksy, B. (1988) **La lectoescritura como factor del éxito o fracaso escolar**. (Documento de base en el Seminario-taller del 7 al 9 de setiembre de 1988. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Cullen, C. (1988) **La lectura en la escuela.** Trabajo leído en un panel en la Feria del Libro. Buenos Aires.

Chevallard, I. **Observaciones sobre la noción de contrato didáctico.** Apunte mimeografiado s/fecha.

Ferreiro, E. (1986) La complejidad conceptual de la escritura. **Proceso de alfabetización, la alfabetización en proceso.** Buenos Aires: Centro Editor.

Filho, L. (1960) **El test ABC.** Buenos Aires: Kapelusz.

Gimeno Sacristán, J. (1988) **Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo.** Buenos Aires: REI.

Kaufman, A.M. (1988) **La lectoescritura y la escuela.** Buenos Aires: Santillana.

Manrique, A.M. (1987) **Iniciación a la lectoescritura.** Buenos Aires: El Ateneo.

M.C.B.A. (1981) **Diseño Curricular.**

Teberosky, A. (1984) La intervención pedagógica y la comprensión de la lengua escrita. **Lectura y Vida**, Nº 4.

Vigotski, L. (1979) **Desarrollo de los procesos psicológicos superiores.** Barcelona: Crítica.





702

# CONOZCAMOS EL PROCESO DE LA LECTURA A TRAVES DEL INVENTARIO DE MISCUES

LILIAN MOLINA MAVAREZ

*Docente-investigadora de la Universidad Nacional Experimental "Francisco de Miranda". Coro, Venezuela.*

El objetivo fundamental de los programas escolares vigentes en la primera etapa de la Educación Básica venezolana (1er. a 3er. grado) es lograr que los alumnos desarrollen con eficiencia la lectoescritura.

Sin embargo, existe la preocupación constante de maestros, padres y/o representantes porque algunos niños que ingresan a la segunda etapa todavía tiene "problemas de lectura" que les impiden comprender lo que leen. En este sentido, Goodman (1989) afirma que la patología del fracaso de la lectura ignora totalmente el proceso de la misma y su evolución. Si realmente queremos ayudar a que nuestros alumnos se conviertan en lectores eficientes tenemos que conocer el proceso de la lectura. Para este autor, un lector eficiente es aquel que utiliza el menor número de claves necesarias, que se encuentran disponibles en un texto para obtener el significado.

Para llegar a una mejor comprensión de este proceso en estudiantes venezolanos, se realizó esta investigación cuyo objetivo fue analizar el proceso de la lectura oral de los alumnos de 4to. grado de la Escuela Básica "Juan Crisóstomo Falcón" (Coro-Falcón-Venezuela). Este análisis permitió conocer cómo estos alumnos utilizaban sus sistemas lingüísticos (grafofónico, sintáctico, semántico y pragmático) y sus estrategias cognoscitivas (muestreo, predicción, confirmación y corrección) mientras leían un cuento en forma oral; y cómo, a través de sus recuentos esp[illegible]os, organizaban y reconstruían la información del cuento leído.



703

## Enfoque teórico

La presente investigación se basa en el **Modelo psicolingüístico de lectura de K. Goodman** (1982), el cual concibe al lector como un participante activo quien está construyendo el significado de todo aquello que lee, y para ello utiliza sus sistemas o claves lingüísticas, sus estrategias cognoscitivas o de lectura y sus conocimientos o experiencias previas.

Según Goodman (1982), existen cuatro sistemas o claves lingüísticas: a) **grafofónico:** relaciones entre el sonido y la forma escrita del lenguaje, b) **sintáctico:** relaciones de las palabras, oraciones y párrafos dentro de un texto determinado, c) **semántico:** conjunto de significados organizados en conceptos y estructuras conceptuales, y d) **pragmático:** es la forma cómo las personas se expresan y entienden el lenguaje de acuerdo con las situaciones en que éste se produce (Osuna, 1987).

Las estrategias cognoscitivas o de lectura son: iniciación o muestreo, predicción, confirmación, corrección y finalización.

En la **estrategia de iniciación o muestreo** el cerebro debe identificar la información gráfica contenida en el texto impreso y seleccionar de ésta los índices o elementos más relevantes para construir el significado. La **estrategia de predicción** se activa cuando los lectores anticipan y predicen el significado de lo que leen. En la **estrategia de confirmación**, las predicciones realizadas por el lector tienen que ser verificadas en función de otros datos o indicadores que aparecen en el texto; y de la competencia intelectual y lingüística del lector. La **estrategia de corrección** se utiliza cuando las predicciones son negadas. El lector debe revalorar la información haciendo nuevas predicciones o regresando para obtener más información. Por último, la **estrategia de finalización** ocurre cuando se ha completado el proceso de lectura (Osuna, 1989).

Además de los sistemas lingüísticos y estrategias cognoscitivas es importante considerar los aportes que el lector hace a un texto. Estos aportes, provenientes de sus conocimientos y experiencias previas, están determinados por la estructura cognoscitiva del lector y por su competencia lingüística.

Ahora bien, si la lectura es un proceso activo, es lógico pensar que el lector corra riesgos al hacer anticipaciones sobre el significado que está construyendo, produciendo respuestas que no concuerdan con lo que el escritor ha plasmado en el texto. Estas respuestas son denominadas **miscues** o desaciertos, los cuales nunca se consideran errores, ya que por el contrario lo que hacen es evidenciar cómo está leyendo una persona y qué sistemas lingüísticos y estrategias cognoscitivas está utilizando (Osuna, 1989).

El **Inventario de Miscues en la Lectura Oral** (IMLO) de Y. Goodman, Watson y Burke (1987) es la técnica que permite conocer y analizar los miscues que producen los lectores mientras leen en forma oral. Este inventario consta de cuatro procedimientos, no obstante en esta investigación se aplicó sólo el Procedimiento Nº 1 por ser el más completo, ya que permite analizar los diferentes sistemas y estrategias que intervienen en el proceso de lectura.

## Metodología

En esta investigación se utilizó el **diseño de estudio de casos**, ya que éste proporciona mayor cantidad de información al investigador y se ajusta a las exigencias de un estudio global o integral.

La **población** (190 alumnos) estuvo conformada por todos los estudiantes de las 6 secciones de 4to. grado de Educación Básica de la E.B. "Juan Crisóstomo Falcón" (Coro-Falcón-Venezuela).

Se utilizó el **muestreo intencional** para seleccionar a los lectores eficientes de cada sección, según el criterio de referencia del docente, ya que en Venezuela no existen pruebas estandarizadas o normalizadas para clasificar a los lectores. De esta manera se obtuvo una muestra de 23 lectores, con un promedio de 3 a 5 alumnos por sección. Tomando en cuenta que el número de lectores en cada una de las secciones no fue el mismo, se utilizó el **muestreo estratificado no proporcional** para seleccionar un alumno de cada sección. La **muestra** definitiva fue de 6 alumnos (4 mujeres y 2 varones) de edades comprendidas entre 9 años 3 meses y 11 años.

El **instrumento** utilizado en esta investigación fue el **Procedimieno Nº 1 del Inventario de Miscues en la Lectura Oral** (IMLO, Y. Goodman, Watson y Burke, 1987). Para la aplicación de esta técnica se procedió de la siguiente manera:

a) Se seleccionó el cuento "La Piedra del Zamuro" de Rafael Rivero Oramas. Ediciones Ekaré-Banco del Libro, Caracas, Venezuela, 1989. Cada alumno leyó en voz alta el cuento completo, sin recibir ningún tipo de ayuda. Finalizada la lectura, narró todo lo que recordó del cuento leído. La lectura oral y el recuento espontáneo fueron grabados.

b) Se registraron los miscues producidos por los lectores, de acuerdo con el sistema para marcar los miscues que ofrece el IMLO.

c) Se realizó la codificación de cada uno de los miscues, respondiendo las seis preguntas que ofrece la planilla de codificación para el análisis de los miscues en la lectura oral según el Procedimiento Nº 1 de IMLO. Estas preguntas estaban relacionadas con la aceptación sintáctica, aceptación semántica, cambio de significado, corrección, semejanza gráfica y semejanza sonora.

d) Se transcribieron cada uno de los recuentos espontáneos de los lectores y se valoraron de acuerdo con la Adaptación de la Guía del Recuento Espontáneo según el Procedimiento Nº 1 del IMLO.

e) Se elaboró el Perfil de los Desaciertos de cada lector según el Procedimiento Nº 1 del IMLO.

## Resultados

Los resultados del análisis de los miscues (desaciertos) se presentan en la **Tabla I**.

En la **construcción del significado**, los porcentajes oscilan entre el 40% - 73% en el total de los patrones "sin pérdida" y "pérdida parcial", mientras que el patrón de "pérdida" alcanzó entre el 27% - 60%.

En las **relaciones gramaticales**, los porcentajes abarcan un promedio que está entre 29% - 66% en el total de los patrones "fuertes", "parciales" y "sobrecorrección", en tanto que el patrón de debilidad varía del 34% - 71%.

*Ilustración de: Rosa Schilman*

**TABLA I**

**PERFILES DE LOS LECTORES SEGUN EL PROCEDIMIENTO Nº 1 DE IMLO.**

(Y. GOODMAN, WATSON Y BURKE, 1987)

| PATRONES | LECTORES ESTUDIADOS | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 01-A | 02-B | 03-C | 04-D | 05-E | 06-F |
| CONSTRUCCION DEL SIGNIFICADO | | | | | | |
| Sin pérdida | 33% | 25% | 44% | 33% | 66% | 35% |
| Pérdida parcial | 20% | 15% | 13% | 15% | 7% | 8% |
| Total | 53% | 40% | 57% | 48% | 73% | 43% |
| Pérdida | 47% | 60% | 43% | 52% | 27% | 57% |
| RELACIONES GRAMATICALES | | | | | | |
| Fuertes | 30% | 24% | 42% | 33% | 61% | 33% |
| Parciales | 23% | 4% | 8% | 9% | 0% | 9% |
| Sobrecorrección | 0% | 1% | 2% | 0% | 5% | 0% |
| Total | 53% | 29% | 52% | 42% | 66% | 42% |
| Débiles | 47% | 71% | 48% | 58% | 34% | 58% |
| RELACIONES GRAFOFONICAS | | | | | | |
| RELACIONES GRAFICAS | | | | | | |
| Alta | 96% | 66% | 62% | 77% | 64% | 85% |
| Parcial | 4% | 25% | 23% | 12% | 12% | 11% |
| Total | 100% | 91% | 85% | 89% | 76% | 96% |
| Ninguna | 0% | 9% | 15% | 11% | 24% | 4% |
| RELACIONES SONORAS | | | | | | |
| Alta | 96% | 66% | 62% | 77% | 64% | 85% |
| Parcial | 4% | 25% | 23% | 12% | 12% | 11% |
| Total | 100% | 91% | 85% | 89% | 76% | 96% |
| Ninguna | 0% | 9% | 15% | 11% | 24% | 4% |
| RECUENTO ESPONTANEO | | | | | | |
| Personajes | 24 ptos | 34 ptos | 33 ptos | 17 ptos | 38 ptos | 18 ptos |
| Eventos | 18 ptos | 40 ptos | 48 ptos | 0 pto | 60 ptos | 10 ptos |
| Total | 42 ptos | 74 ptos | 81 ptos | 17 ptos | 98 ptos | 28 ptos |
| NUMERO DE MISCUES | 30 | 220 | 88 | 169 | 62 | 119 |
| M.P.C.P. | 2.13% | 15.62% | 6.25% | 12% | 4.40% | 8.45% |



706

De la muestra estudiada, los lectores 05-E, 03-C y 01-A pueden considerarse eficientes en la construcción del significado y relaciones gramaticales, ya que los porcentajes obtenidos en estos patrones (superiores al 50%) indican que más de la mitad de sus miscues no comprometieron la sintaxis ni el significado del cuento leído, mientras que los lectores 04-D, 06-F y 02-B fueron menos eficientes.

En las **relaciones grafofónicas**, los porcentajes totales de las relaciones gráficas y sonoras (suma de los patrones "alta" y "parcial") oscilan entre el 76% - 100%, mientras que el patrón de "ninguna" semejanza gráfica y sonora varía entre 0% - 24%. Los altos porcentajes obtenidos en esta sección pueden explicarse debido a dos factores:

a) En español existen menos variaciones en la relación sonido-símbolo, que en otros idiomas; sin embargo, está comprobado que dicha relación no es perfecta, prueba de ello serían las convencionalidades que existen en el idioma español, algunas de ellas serían: el fonema /c/ corresponde en realidad a tres grafías diferentes: c-k-q; los grafemas /r-rr/ tienen igual fonema en algunas palabras, el grafema "h" tiene un valor fónico nulo, etc. (Osuna, 1989).

b) Hoy en día se continúan utilizando en algunas escuelas venezolanas métodos sintéticos para la enseñanza de la lectura, los cuales ponen énfasis en la decodificación y el conocimiento de las relaciones entre sonido y grafía como elementos básicos para aprender a leer. Sin embargo, cuando una persona lee no necesita toda la información grafofónica que le proporciona el texto, sino que selecciona de ésta los índices que son más útiles y predice el resto para encontrarle sentido a lo que está leyendo (Osuna, 1989).

En el **recuento espontáneo**, los lectores lograron puntuaciones entre 17 ptos. y 38 ptos. en los personajes; y de 0 pto. a 60 ptos. en la categoría de eventos.

Los lectores de 05-E, 03-C y 02-B lograron puntuaciones altas en el total general del recuento espontáneo, en este grupo es importante resaltar que el lector 02-B, a pesar de no ser muy eficiente en la construcción de significado y en las relaciones gramaticales, y producir el mayor número de miscues, logró una puntuación alta en su recuento. Este resultado evidencia que comprendió lo que sucedía en el cuento, aunque resultó menos eficiente en la lectura oral.

En los recuentos espontáneos se encontraron diferencias en la forma de narrarlos, mientras que algunos lo hicieron en forma espontánea y fluída, otros se vieron probablemente en el conflicto de reproducir exactamente las palabras que aparecen en el texto, quizás porque están acostumbrados a esto. En general, todos los lectores fueron capaces de organizar y reconstruir la información obtenida del cuento leído.

El **número de miscues** producido por los lectores osciló entre 30 y 220 miscues, resultados relativamente bajos considerando que el cuento contenía 1408 palabras. Por otra parte, **el porcentaje de miscues por cien palabras (MPCP)** varió de 2.13% a 15.62%, porcentaje muy bajo en relación con el número de palabras leídas sin producir miscues.

En general, todos los lectores utilizaron sus **sistemas lingüísticos y estrategias de lectura**, siendo algunos de ellos más eficientes que los otros. En el ejemplo que ofrecemos a continuación se observa parte de estos hallazgos.

**Lector 03-C**

063 un colmillo de caimán, una culebra

C

saba —— la barba

064 sabanera, un pelo de las barbas del

065 león y algunas lágrimas de tigre...

En la línea 064, el lector utiliza sus estrategias de muestreo y predicción para ir probando la información gráfica que le provee el texto, de esta manera produce una sustitución parcial de la palabra sabanera, que inmediatamente corrige para encontrarle sentido a lo que está leyendo. Luego el lector sustituye "las barbas" (respuesta esperada) por "la barba" (respuesta observada), produciendo un cambio de una forma plural a singular, que pudo ocurrir por dos razones: 1) para conservar la forma singular que venía utilizando el escritor del cuento en el contexto previo al miscue y 2) porque esta expresión probablemente sea la más utilizada en el repertorio de la lengua oral o conversacional del lector; de allí que decide no corregir este miscue.

## Conclusiones

1. Todos los lectores utilizaron sus sistemas lingüísticos y estrategias de lectura, además fueron capaces de reconstruir y organizar la información del cuento leído, encontrándose que cuatro de los alumnos estudiados (66.66% de la muestra) fueron los lectores más eficientes.

2. El número de miscues por cien palabras (MPCP) resultó relativamente bajo (2.13% a 12%), tomando en cuenta el resto de las palabras que fueron capaces de procesar sin producir miscues (Osuna, 1989; Molina, 1991).

3. No existe una relación directamente proporcional entre el número de miscues (desaciertos) que producen los lectores durante la lectura y la comprensión del significado de la misma (Osuna, 1987, 1989; Molina, 1991).

4. El análisis de los miscues permite conocer las causas por las cuales los lectores producen los miscues y los aspectos fuertes y débiles en el uso de sus sistemas lingüísticos y estrategias de lectura. Con esta información el docente puede diseñar estrategias pedagógicas que ayuden a sus alumnos a convertirse en lectores eficientes.

## Bibliografía


Goodman, K. (1973) Miscues: windows on the reading process. En K.S. Goodman (compil.) **Miscues analysis, applications to reading instruction**. ERIC, Urbana, III.

Goodman, K. (1989) **Lenguaje integral**. Mérida. Editorial venezolana.

Goodman, Y.; Watson, D. y Burke, C. (1987) **Reading miscues inventory: alternative procedures**. Nueva York: Richard C Owen Publishers.

Molina, L. (1991) **Análisis psicolingüístico del proceso de la lectura oral en alumnos de cuarto grado de la Escuela Básica "Juan Crisóstomo Falcón"**. Falcón: Trabajo mimeografiado.

Osuna, A. (1989) **Análisis del proceso de lectura en la Escuela Básica**. Mérida: Trabajo mimeografiado.

Osuna, A. y Goodman, Y. (1987) El inventario de miscues como instrumento de valoración. **Lectura y Vida**, Año 8, **2**.

Osuna, A. (1989) La lectura oral: Errores o miscues. **Memorias de las II Jornadas de lectoescritura**. Mérida: Asociación de Lectura de los Andes, junio.

NOVEDAD

3er. CONGRESO LATINOAMERICANO DE LECTOESCRITURA

**Ponencias del 3º Congreso Latinoamericano de Lectoescritura**

Fascículo 1

# LENGUAJE INTEGRAL

Pidá su ejemplar en **Lectura y Vida**
Lavalle 2116 - 8º - B
(1051) Buenos Aires - Argentina
TE y FAX: 953-3211
**Horario**: lunes a viernes de 12 a 18 hs.

Costo del ejemplar:
Socio de IRA: $ 5.-
No socio: $ 7.-
Recargo por vía aérea: $ 2.-

# LIBROS Y REVISTAS

## Sobre lecturas y escrituras

*Rubén Arboleda Toro*
*María Elvira de Alonso*
*Germán Mariño Solano*

*Dimensión Educativa*
*Santafé de Bogotá, 1992*
*168 págs.*

Este libro está constituido por tres ensayos que tienen un denominador común: el deseo de realizar aportes para una reconceptualización de la lectura y escritura.

En primer término, María Elvira de Alonso en el capítulo "Nuevas lecturas sobre la lectura", expone, mediante la construcción de un diálogo con un interlocutor imaginario sus reflexiones sobre algunos elementos de la complicada red de relaciones en la que se forma el lector y escritor, síntesis de su experiencia realizada con niños, jóvenes y adultos.

Aborda puntos claves como el interés por leer y asevera que la falta de este impulso se debe a las experiencias rutinarias en la escuela, que no revitaliza, con otros lenguajes, con la construcción de significados no lingüísticos, la actividad lectora. Desarrolla su concepción acerca de la importancia de las experiencias no escolares, donde leer con un grupo de amigos, es una aventura de conocimiento y una posibilidad de sintonía afectiva.

Los que guían los programas no están enamorados de leer, no han experimentado la magia de leer, por eso es necesario producir un cambio. Ahora los maestros buscan entender por qué a sus alumnos no les gusta leer y escribir y van modificando las condiciones de aprendizaje.

A lo largo del capítulo propone qué hacer en la escuela y fuera de ella, analizar las condiciones del formador de lectores, las necesidades del lector inicial, las deficiencias en el aprendizaje lector y escritor.

La vívida experiencia de la autora enriquece este diálogo pues muestra la realidad en forma amena y fácilmente identificable con todos los ámbitos latinoamericanos.

En el capítulo dos, Rubén Arboleda Toro desarrolla "Competencia comunicativa, conocimiento y educación." Expone testimonialmente el proceso mediante el cual fue evolucionando su conceptualización sobre estos temas, describiendo los procedimientos que como profesor en distintos niveles educativos, fue utilizando para pasar de prácticas heterónomas a prácticas autónomas.

La educación heteromista (transmisionista) se basa fundamentalmente en que a partir de la información del profesor se retienen datos, se transcribe de los libros, se memoriza, se responde en forma oral o escrita a preguntas de respuestas prefijadas. En cambio en la educación autonomista (construccionista) se favorece la producción, el acopio productivo y la autonomía.

En forma cronológica describe los procesos por los que pasan alumnos y profesores, y la función de la escuela en el encuentro con realidades y conocimientos nuevos a través de la observación, descripción, verificación, inducción, deducción, imaginación.

Destaca el papel de la escritura como generadora de procesos educativos y dice que hace falta impulsar una escritura cuyo valor en primera instancia no esté vinculado al acierto o error de respuestas dadas, sino a la satisfacción de necesidades expresivas y comunicativas, al logro progresivo de una expresión

plena, de experiencias de conocimiento en las cuales se es protagonista. Promueve una relación más autónoma de los profesores con los manuales y estimula la producción de sus propios materiales para una enseñanza más activa.

La propuesta permite visualizar los cambios que se pueden producir en los docentes que buscan nuevos caminos para un aprendizaje constructivo.

En "Sobre otras escrituras", capítulo tres, Germán Mariño desarrolla una concepción sobre la alfabetización no centrada en la lengua escrita, sino en sistemas de significación que ya manejan los alfabetizandos (el habla, los gestos, la televisión, el cine, las tiras cómicas, la propaganda).

Propone una didáctica para decodificar todos los lenguajes que la comunidad usa y, mediante los cuales, se expresa masivamente.

Describe una investigación sobre el lenguaje gestual en el discurso político de un candidato presidencial, e ilustra los 36 tipos diferentes de gestos que apoyaron la exposición oral, describiendo su significación. El material de este capítulo aporta conocimiento sobre otros sistemas de significación.

A lo largo de todo este libro se destaca la íntima relación con la realidad, siendo sus propuestas de gran aplicabilidad en todos los niveles educativos.

**María Elena de De Vincenzi**

## Aprendiendo a escribir

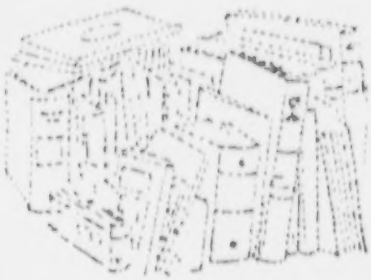
*Ana Teberosky*

*ICE-HORSORI*
*Barcelona, 1992*
*210 págs.*

Estamos ante un libro importante. En él se condensan casi veinte años de investigaciones realizadas por la autora, tanto en el campo de la psicogénesis de la escritura y del lenguaje escrito como en el de la didáctica encarada desde una perspectiva constructivista.

La erudición rigurosa de Teberosky, que en varios pasajes de la obra deleita al lector (podríamos citar ejemplos tales como el descubrimiento del término "meldar", que en castellano antiguo significa, ni más ni menos que "leer, aprender, decir y enseñar", usado para referirse al contenido de su libro, o bien ingeniosísimas apelaciones a Borges y Rodríguez Monegal para referirse a la importancia del ejercicio intelectual de la re-escritura), puede llegar a constituirse en un obstáculo para los legos que aborden este trabajo (concretamente la profusión de fuentes citadas, que apuntan a la actualización de los temas que encara). De todos modos, este dato fue previsto por la autora, quien comenta en la introducción: "Imaginamos a los enseñantes o formadores para quienes escribimos, como lectores informados, con una cierta competencia sobre el tema y con una práctica de trabajo que les permita comprobar lo que aquí se escribe".

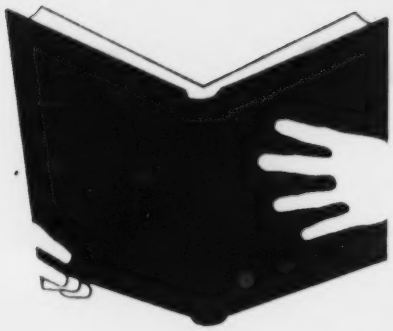
Es decir: no se trata de un libro para gente que recién se aproxime a estos temas, sino de un texto



polémico y actualizado indispensable para investigadores, capacitadores, psicopedagogos y aquellos docentes que hayan incursionado anteriormente en la problemática a través de lecturas y experiencias.

En **Aprendiendo a escribir** se despliegan diferentes saberes: lo que saben los niños, lo que saben los maestros y lo que sabe la autora sobre los niños, los maestros, la didáctica y diferentes campos de la lingüística.

En una primera parte se aborda el saber de los docentes acerca de sus alumnos, a partir de informaciones recogidas en talleres y cursos de



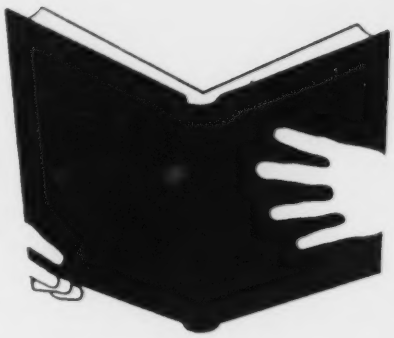
formación de profesores coordinados y dictados por Teberosky. En los mismos se puso en evidencia qué ideas tenían los maestros sobre las producciones de los niños, dato importante para encarar el complejo tema de la evaluación.

La segunda parte, organizada en cinco apartados, está dedicada a una descripción reflexiva acerca del saber de los niños.

Uno de los aspectos encarados en esta parte se relaciona con el conocimiento infantil acerca del lenguaje-que-se-escribe y del sistema de escritura. Esta distinción, enfatizada en trabajos anteriores por la autora y por Liliana Tolchinsky (investigadora argentina radicada durante mucho tiempo en Israel y actualmente en Barcelona), constituye un aporte de incalculable valor para los que nos dedicamos a tareas de alfabetización y de capacitación docente. En este libro, Teberosky enfatiza y fundamenta que los niños son letrados antes que alfabetizados, refiriéndose a la capacidad que tienen para "producir y reproducir de forma más o menos fija las características principales del lenguaje escrito, aunque no tengan la habilidad de escribirlo materialmente". Estos datos constituyen un elemento sumamente importante para conocer con mayor precisión el pensamiento del niño con respecto a la escritura y a los textos escritos, al que tuvimos un acceso inicial a través de las investigaciones dirigidas por Emilia Ferreiro sobre la psicogénesis del sistema de escritura.

En los capítulos destinados al tema, no sólo se describe la evolución del conocimiento de los niños sobre la escritura y sobre los textos, sino que también se diseñan tareas de aprendizaje.

Además de mencionar actividades que habían sido expuestas en trabajos anteriores, la autora fundamenta una propuesta metodológica para trabajar en el aula que denomina "re-escritura". Expresado con sus propias palabras: "Dos ideas guían la metodología de clase. La primera es la diferenciación entre contenido informativo (*inventio*) y la expresión escrita (*compositio*). La segunda idea consiste en consultar el material escrito (de los libros), en recurrir a los modelos convencionales adultos (de los libros). Es decir, presentar material escrito tal como aparece en los circuitos comerciales y no el 'material didáctico' preparado especialmente desde la escuela o desde una editorial. Utilizamos el concepto de consulta en el sentido de actividad intertextual y de presencia real del modelo



convencional y no en el sentido de copia pasiva. Las dos ideas se concretan a través de la actividad de re-escritura de un texto-fuente".

Los últimos capítulos de esta segunda parte del libro están dedicados a trabajar aspectos de la reflexión metalingüística y de la gramática de las formas: compaginación y puntuación.

En la tercera parte de esta obra se resumen las reflexiones desarrolladas a lo largo del texto y se sintetizan ejercicios y sugerencias pedagógicas.

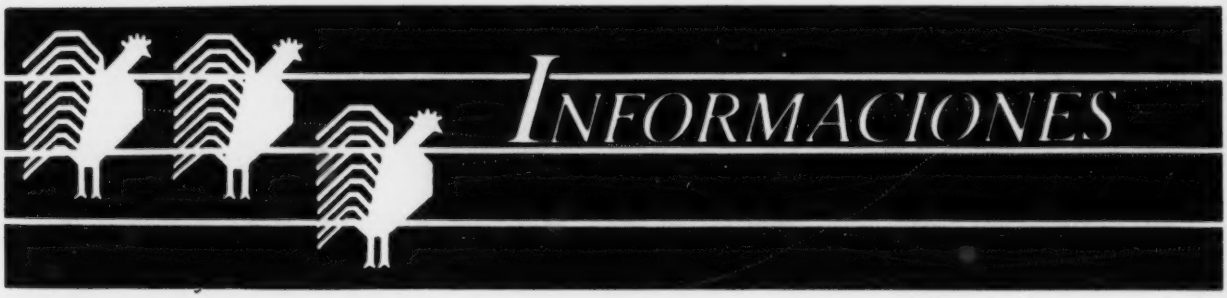
En las conclusiones, Teberosky señala que su intención al escribir este libro fue la de describir fenómenos y procesos relativos a prácticas pedagógicas reales (aclarando "que pueden representar el ámbito de lo real para muchos docentes y el ámbito de lo virtual para otros") y que no se trataba de describir el estado de la cuestión en lingüística y psicolingüística.

En mi opinión, no sólo encara y desarrolla las dos problemáticas, sino que además incluye una inteligente, laboriosa y adecuada articulación entre ambas.

**Ana María Kaufman**



712




## CURSO-TALLER SOBRE ENSEÑANZA DE LA LENGUA ORGANIZADO POR LECTURA Y VIDA

Tal como informáramos en el número de marzo, **LECTURA Y VIDA** está organizando una serie de reuniones de capacitación en las que se tratarán temas directamente vinculados con la enseñanza de la lengua, con énfasis en la **lingüística textual** y en la **funcionalización de la gramática**. Estos cursos están dirigidos a maestros, profesores de enseñanza secundaria y terciaria, y a estudiantes de los profesorados de preescolar y elemental.

**Ana María Kaufman, Marta Marín y María Elena Rodríguez** tendrán a su cargo la coordinación de estos encuentros.

Ana María Kaufman y María Elena Rodríguez abordarán el tema "**La lectura en los grados medios y superiores: aportes lingüísticos y planificación didáctica**" en cuatro reuniones a realizarse los días 23 y 30 de agosto y 13 y 27 de setiembre, en el horario de 18 a 21 horas.

Marta Marín trabajará "**Nuevas estrategias de aula para un aprendizaje significativo en lengua**"en dos reuniones quincenales que tendrán lugar el 4 y el 8 de octubre de 18 a 21 horas.

Estos encuentros corresponden al plan de acción elaborado por la Redacción de **LECTURA Y VIDA**, como actividades previas al **15º CONGRESO MUNDIAL DE LECTURA**.

El **costo de inscripción** al curso de Kaufman y M.E.R. (cuatro reuniones) es de $50 (cincuenta pesos) y al de Marta Marín (dos reuniones) $25 (veinticinco pesos), **para los socios de IRA**. Los **no socios** deberán abonar $70 (setenta pesos) y $45 (cuarenta y cinco pesos), respectivamente.

Las inscripciones se reciben en la **Redacción de LECTURA Y VIDA**, en **Lavalle 2116, 8º B, de lunes a viernes de 12 a 18 horas**; o por correo en **Casilla Postal 124, Sucursal 13 (1413) Buenos Aires**. Los giros o cheques deben extenderse a la orden de la Asociación Internacional de Lectura.
**Las vacantes son limitadas**. Para requerir cualquier información adicional **llame de lunes a viernes de 12 a 18 horas al 953-3211**.

Los cursos de dictarán en el salón de actos del Colegio San José, en Azcuénaga y Bartolomé Mitre, de Capital Federal.

## 15º CONGRESO MUNDIAL DE LECTURA DE LA ASOCIACION INTERNACIONAL DE LECTURA

Dos mil educadores de todo el mundo habrán de participar en el **15º Congreso Mundial de Lectura**, a realizarse entre el 19 y el 22 de julio de 1994, en Buenos Aires, Argentina, en las instalaciones del Hotel Sheraton, en torno del tema **Contextos socio-culturales de la alfabetización.**

A través de conferencias centrales, seminarios, simposios, sesiones de comunicaciones libres y de informes de investigaciones, se abordará el siguiente temario:

- ✓ Cómo coordinar las clases para el aprendizaje de la lecto-escritura.
- ✓ Colaboración de alumnos y profesores en el auto-monitoreo del aprendizaje de la lectura y la escritura.



713

- ✓ Evaluación de la lecto-escritura.
- ✓ La formación y capacitación profesional y su incidencia en la alfabetización.
- ✓ Textos y discursos para el aprendizaje de la lectura y escritura.
- ✓ Las tradiciones de la comunidad y la alfabetización.
- ✓ Estado actual y nuevas perspectivas de la investigación sobre lecto-escritura.

Los participantes tendrán, además, la oportunidad de acceder a una exposición de materiales educativos y de tomar parte en diferentes eventos culturales de carácter opcional.

Para permitir una mayor participación de los educadores latinoamericanos se ha establecido esta inscripción promocional:

**Socios de IRA:** u$s70

**No socios de IRA:** u$s90

Estos precios rigen únicamente para los residentes en países de América Latina y estarán vigentes hasta el 1º de mayo de 1994. A partir de esta fecha, los costos de inscripción serán de **U$S100 para socios** y **U$S120 para no socios.**

Las fichas de inscripción al Congreso estarán disponibles desde el 1º de octubre de 1993, en la **Redacción de LECTURA Y VIDA.**

Recomendamos a nuestros lectores que se inscriban **antes del 30 de noviembre de 1993** porque las vacantes son limitadas. La experiencia adquirida en la organización de los congresos latinoamericanos nos permite aseverar que los cupos se cubren muy rápidamente, por lo tanto, las personas que no se anoten con la suficiente antelación, no podrán participar. Por favor, tengan en cuenta esta recomendación para evitarnos dificultades: una vez cubiertas las vacantes no se aceptarán más inscripciones.

Los formularios para la presentación de ponencias ya fueron remitidos con nuestra revista de marzo, y distribuidos entre las instituciones e individuos interesados en participar como ponentes. El plazo para la presentación de ponencias, tal como lo anunciáramos en su oportunidad, vence **indefectiblemente** el 1º de julio de 1993.

Han comprometido ya su participación Emilia Ferreiro, Yetta y Kenneth Goodman, Courtney Cazden, Marie Clay, James Moffet, Ana María Kaufman y otros destacados especialistas de distintos países.

El **Comité del Programa**, presidido por Susan Mandel Glazer, está integrado por Eunice N. Askov, Mortel Botel, Estelle J. Brown, Barbara J. Walker, Leslie W. Crawford, Kenneth S. Goodman, Antonio Herrera y Helen Huss (Estados Unidos), Mabel Condemarín (Chile), María Eugenia Dubois (Venezuela), John Elkins (Australia), César Aníbal Fernández (Argentina), Regina Leite García (Brasil, ahora en Londres), Francisco Gomes de Matos y Magda Becker Soares (Brasil), Torleiv Hoein (Noruega), María Pla Molins (España).

Este Comité ha de seleccionar los trabajos que habrán de integrear el Programa del 15º Congreso Mundial.

La tarea de coordinar el **Comité Local de Organización** estará a cargo de **Ruth Pardo Belgrano y Martha Fracchia**, representantes de las asociaciones de lectura vinculadas a IRA y de **Efraín Davis**, representante de otras asociaciones.

La Redacción de LECTURA Y VIDA se ocupará de todas las publicaciones en español vinculadas con el Congreso (materiales promocionales y una selección de los trabajos presentados) así como de la recepción de inscripciones.

**ENCUENTRO DE LA RED LATINO-AMERICANA DE ALFABETIZACION**

Recordamos a nuestros lectores que quedan pocas vacantes para el **Encuentro Latinoamericano** sobre **Didáctica de la lengua escrita: temas polémicos,** que se llevará a cabo en **Montevideo, Uruguay, los días 6, 7 y 8 de agosto de 1993,** organizado por la **Red Latinoamericana de Alfabetización**, en la Sala de Conferencias de la Intendencia Municipal.

Durante el transcurso del Encuentro se debatirán temas polémicos enfocados desde distintas perspectivas. Estos temas son los siguientes:

1. Piaget y Vigostky como referentes teóricos. ¿Cuáles son las diferencias en la práctica de aula?
   El modo de conceptualizar la acción docente.
2. La lectura ¿se enseña o se incentiva? El rol de la literatura infantil, las bibliotecas, los manuales y otros tipos de materiales escritos.
3. La iniciación a la lecto-escritura y el aprestamiento. ¿De qué prerrequisitos estamos hablando?
4. Gramática y ortografía: ¿qué? ¿cuándo? ¿cómo? ¿Qué clase de formación lingüística necesita el docente de primaria?

Las personas interesadas en participar pueden solicitar información a la **Cámara Uruguaya del Libro**, Jackson 1118, Montevideo, Fax 411860 y a la **Red de Alfabetización**, Rúa Purpurina 287, Vila Madalena, San Pablo, Brasil, Fax 2122210.

Se recibirán inscripciones en la **Redacción de Lectura y Vida**, Lavalle 2116, 8º B, de lunes a viernes de 12 a 18hs.

**CONCURSO LITERARIO AARÓN CUPIT 1993**

La Asociación "Amigos de la Biblioteca del Docente Municipal", de la ciudad de Buenos Aires, convoca a su **Concurso Bienal de Literatura Infantil**, de acuerdo con estas bases:

1. Podrán intervenir participantes residentes en el país o en el extranjero.
2. El concurso estará referido al género dramático, pudiendo presentarse obras de teatro para niños y obras de títeres. El tema será libre.
3. Las obras deberán estar escritas en idioma castellano y la extensión máxima será de treinta (30) páginas y la máxima cincuenta (50), escritas en una sola cara de la hoja y a doble espacio. Cada página tendrá treinta (30) líneas de setenta (70) caracteres.
4. Los trabajos se presentarán escritos a máquina o impresora de computadora en cantidad de tres ejemplares, encarpetados, anillados o abrochados. En la carátula figurará el título de la obra y el seudónimo. En sobre cerrado se consignarán: nombre y apellido del autor, documento de identidad, domicilio, teléfono, título de la obra y seudónimo. En la parte de afuera del sobre, sólo se pondrá título y seudónimo.
5. Los trabajos se recibirán de lunes a viernes en el horario de 8 a 18hs, en la Biblioteca del Docente Municipal, Avda. Entre Ríos 1349, 1er. piso, (1133) Buenos Aires, Argentina. También se podrán remitir por correo con suficiente antelación, ya que no se tendrá en cuenta la fecha del matasellos. **El plazo de entrega vence, indefectiblemente, el 17 de diciembre de 1993.**
6. El jurado se expedirá antes del 31 de marzo de 1994 y la entrega de premios se efectuará en acto público y fecha a determinar.
7. Se otorgarán primer y segundo premio y las menciones que estime el jurado.
8. Los premios podrán ser declarados



715

desiertos y el fallo del jurado será inapelable. Cualquier punto no previsto en estas bases será resuelto también en forma inapelable por el jurado.

9. La Asociación "Amigos de la Biblioteca del Docente Municipal" se reserva el derecho de publicar algunos o todos los trabajos presentados. Las obras no premiadas podrán retirarse durante el mes de abril de 1994.

Para mayor información llamar de lunes a viernes en el horario de 8 a 18 horas al teléfono 26-6665.

**SEPTIMO CONGRESO NACIONAL DE "EL DIARIO EN LA ESCUELA"**

La Asociación de Diarios del Interior de la República Argentina, A.D.I.R.A., ha organizado el **Séptimo Congreso Nacional de "El diario en la escuela"**, que se llevará a cabo los días **14, 15 y 16 de octubre**, en la ciudad de **Río Hondo, Santiago del Estero**.

Este congreso contará con la presencia de importantes conferencistas argentinos y del exterior y con la participación de aproximadamente mil docentes de todo el país, que reflexionarán acerca de las múltiples posibilidades que ofrece el diario en la enseñanza.

**PRIMER ENCUENTRO DE INVESTIGADORES Y DOCENTES QUE APLICAN LA FILOSOFIA DEL LENGUAJE INTEGRAL EN AMERICA LATINA Y EL CARIBE**

Del **15 al 18 de julio de 1993** se habrá de llevar a cabo en Huerto Dorado, Juncos, Puerto Rico, este encuentro de investigadores y docentes que aplican la filosofía del lenguaje integral.

A través de las distintas sesiones de trabajo se han de desarrollar los siguientes temas:

1. La lectoescritura en diferentes contextos culturales.
2. Práctica del lenguaje integral (proyectos en desarrollo).
3. El docente o maestro como investigador en la práctica de la lectoescritura.
4. Materiales en lectoescritura.

El español será el idioma oficial del evento.

La **modalidad de trabajo** adoptada consiste en: presentación de ponencias de una hora y treinta minutos para preguntas; reuniones donde los investigadores nacionales e internacionales expondrán trabajos científicos; y sesiones de de informes de investigaciones.

El costo de la inscripción es de U$S 65 y los costos diarios de estadía por persona son de U$S60, precio que incluye gastos de alojamiento, todas las comidas y meriendas. Los asistentes serán ubicados en grupos de cuatro personas por cuarto.

Las actividades se llevarán a cabo en el Centro de Estudios Huerto Dorado en Juncos, Puerto Rico. El pasaje aéreo corre por cuenta de los participantes.

Toda otra información debe requerirse **directamente** a la Dra. Adelina Arellano Osuna, Fax 58-74-401899, Mérida, Venezuela.

**lectura y vida**
REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA

**Cuota de afiliación individual: U$S 19.**

**Cuota de afiliación institucional: U$S 41.**

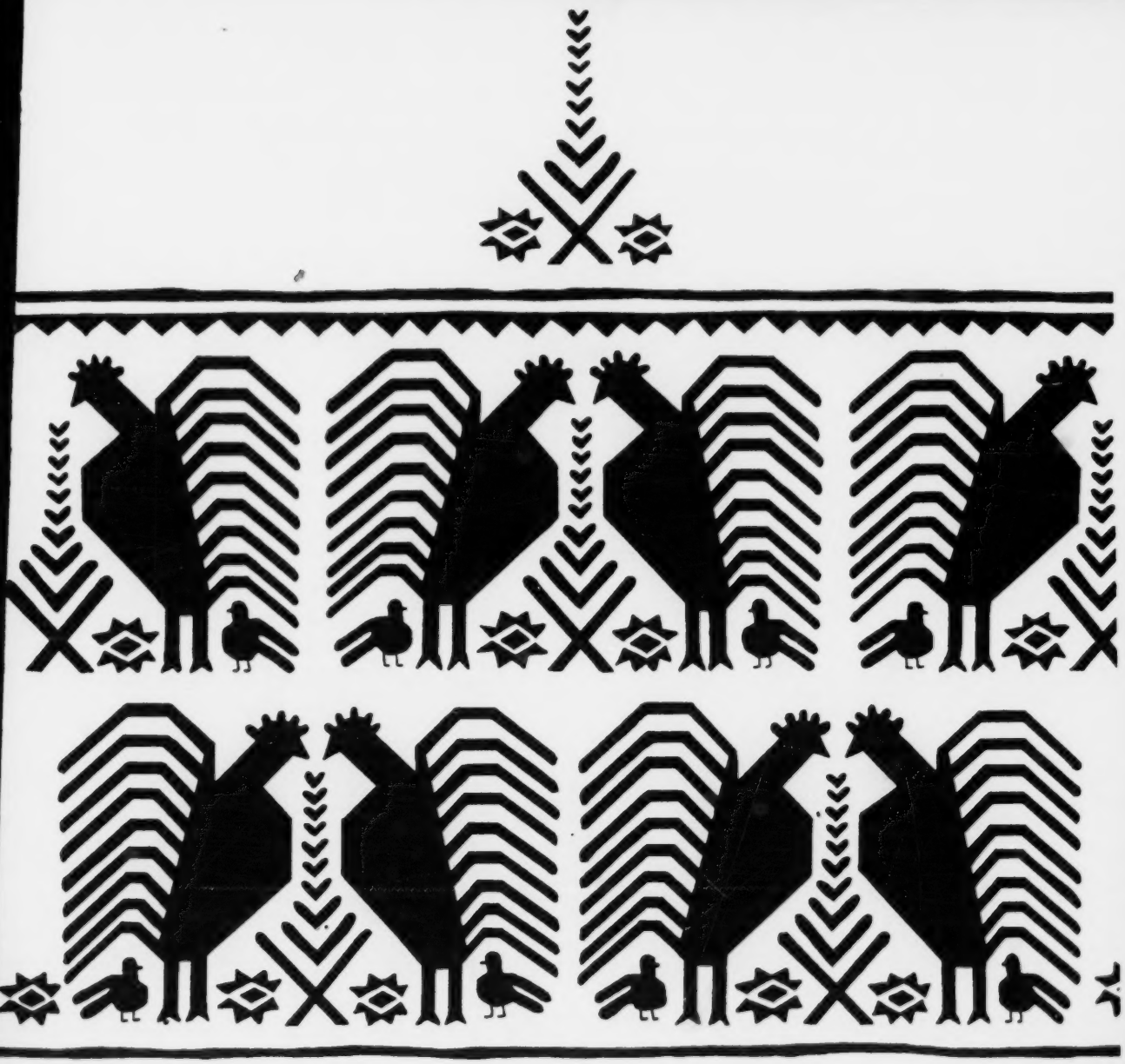
La afiliación anual a la Asociación Internacional de Lectura incluye **Lectura y Vida**, material informativo, descuento en congresos y publicaciones.

Cheque o giro en **dólares** sobre un banco de los Estados Unidos a la orden de la **Asociación Internacional de Lectura**, a:
IRA PO Box 8139 Newark,
Delaware 19714-8139, U.S.A.

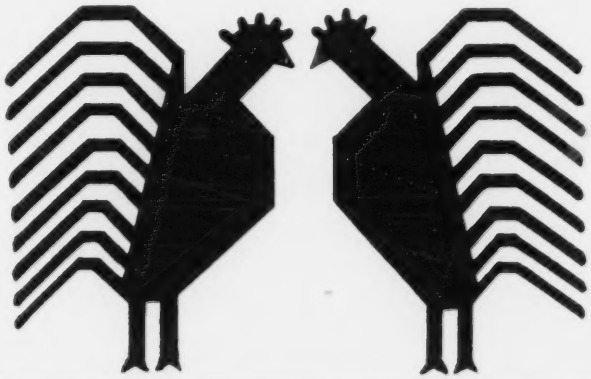
Argentina: Cheque o giro en pesos por el equivalente a U$S 19 ó 41 al cambio oficial, a:
Casilla de Correo 124, Sucursal 13
(1413) Buenos Aires, Argentina.

Recargo por correo vía aérea: U$S 10.

Redacción de **Lectura y Vida**
Lavalle 2116 - 8º B
(1051) Buenos Aires, Argentina
Tel. y FAX 953-3211
**Horario:** Lunes a viernes de 12 a 18 hs.



ira

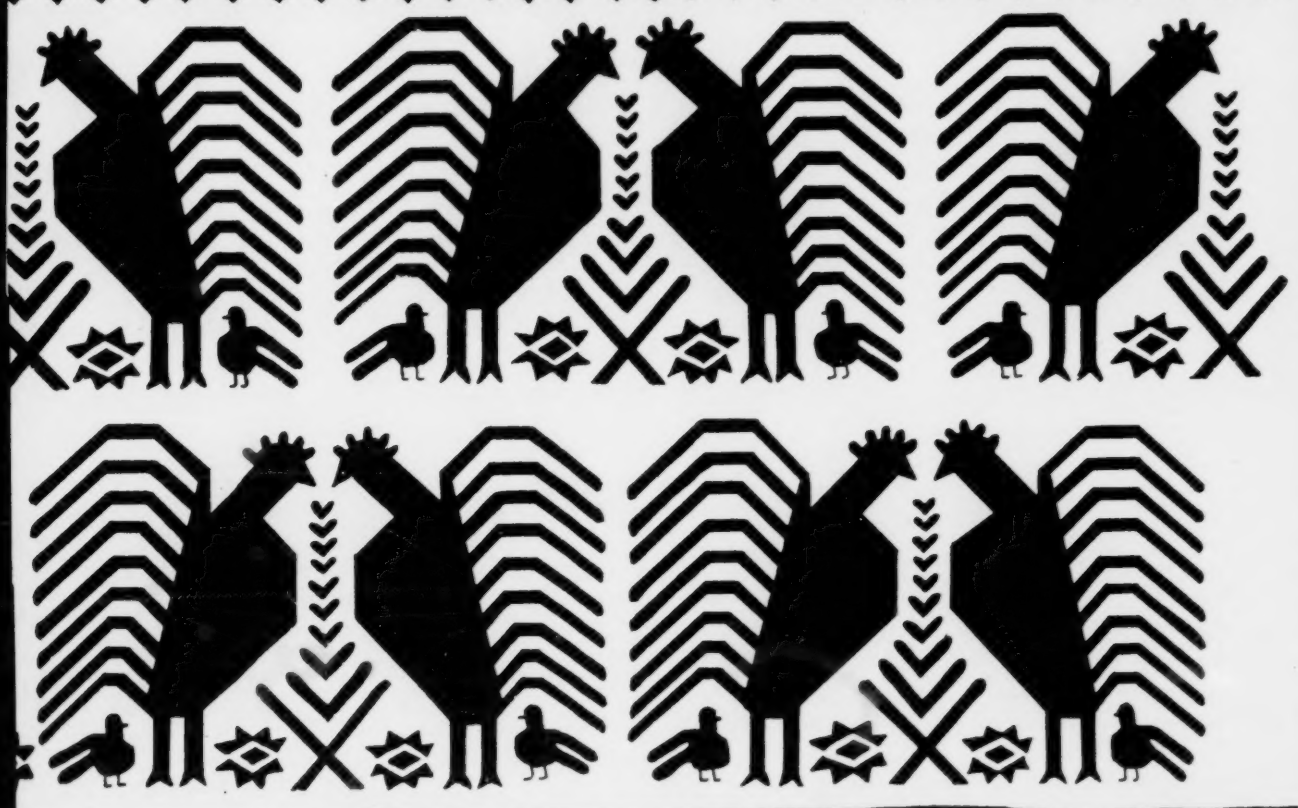


Lavalle 2116 - Piso 8º Dto. "B" - 1051 Buenos Aires

# lectura y vida

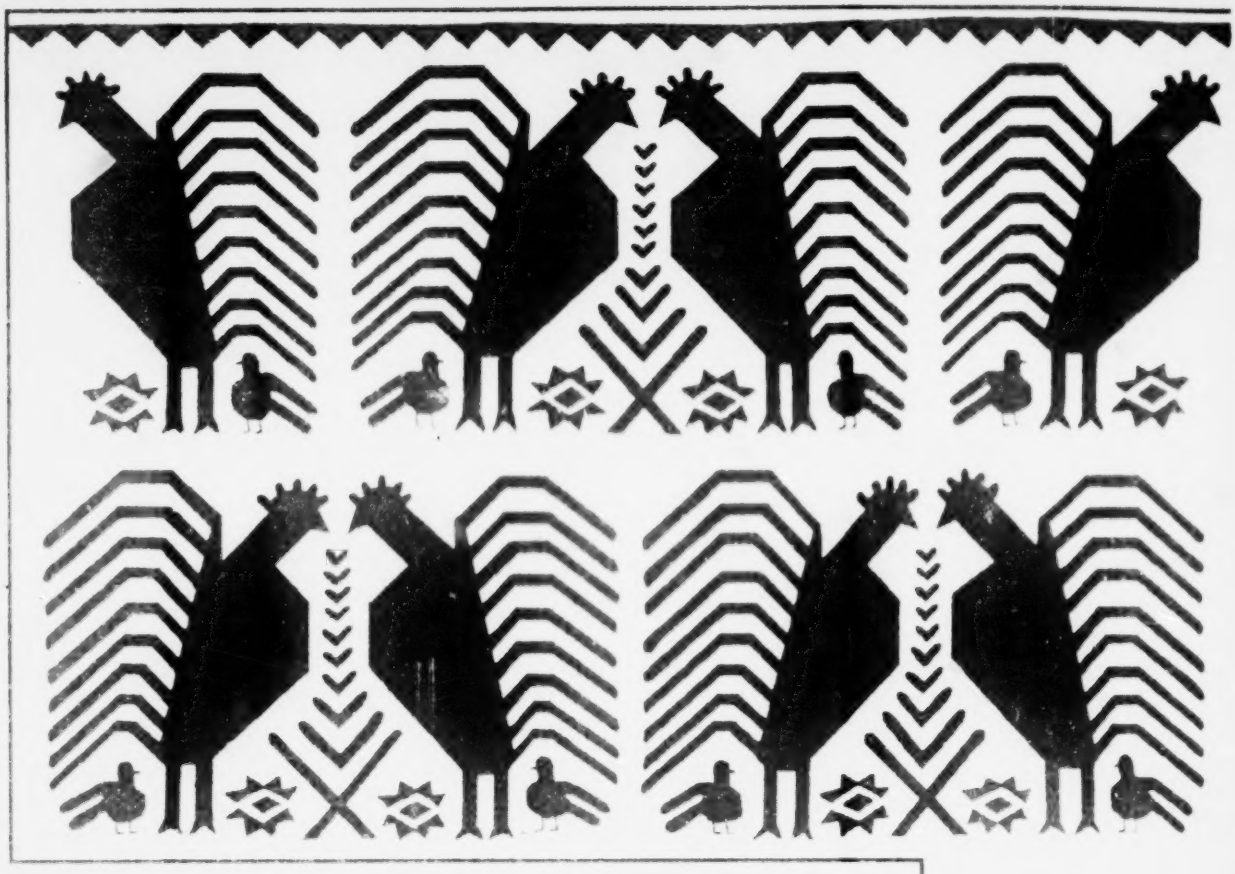
REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA

AÑO 14 - Nº 3 SETIEMBRE 1993 ISSN 0325-8637 CODEN LVIDDG



- METACOGNICIÓN Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE
- NUEVAS TENDENCIAS EN ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS
- FORMACION DE PROFESORES EN SERVICIO
- DIDÁCTICA DE LA LENGUA EN LA ESCUELA SECUNDARIA
- EN TORNO DEL LENGUAJE INTEGRAL

719



## Desde este lugar luchamos por el cambio

14 millones de analfabetos absolutos

8,5 millones de niños en edad escolar
que no tienen acceso a la escuela

Centenares de miles de niños
que desertan, que repiten y que son
expulsados por la escuela

Por eso desde este lugar
luchamos por el cambio.

# 15º CONGRESO MUNDIAL DE LA ASOCIACION INTERNACIONAL DE LECTURA

## CONTEXTOS SOCIO-CULTURALES DE LA ALFABETIZACION

**Buenos Aires - Argentina**
**19 al 22 de julio de 1994**

ira

**800 Barksdale Road,**
**P.O. Box 8139**
**Newark - Delaware 19714**
**USA**

721

**Revista Latinoamericana de Lectura**
**Año XIV - Número 3 - Setiembre 1993**

Publicación trimestral de la
**Asociación Internacional de Lectura** (IRA)
P.O.Box 8139 - Newark, Delaware 19714
Estados Unidos

**Directora**
María Elena Rodríguez

**Consejo Editorial Consultivo**
María Elvira de Alonso (Colombia)
Laura C.A. de Athayde Sandroni (Brasil)
Berta P. de Braslavsky (Argentina)
Mabel Condemarín Grimberg (Chile)
Alan N. Crawford (Estados Unidos)
Adolfo Elizaincín (Uruguay)
Emilia Ferreiro (México)
Kenneth Goodman (Estados Unidos)
Nelson Rodríguez Trujillo (Venezuela)
Ana Teberosky (España)

**Diseño de tapa**
**Diagramación**
Patricia Leguizamón

**Composición y armado**
**Lectura y Vida**

**Imprenta**
Color EFE - Paso 192 - Avellaneda

**Redacción**
Lavalle 2116 - 8º - B
(1051) Buenos Aires - Argentina - TE: 953-3211

**Dirección Postal**
Casilla de Correo 124, Sucursal 13
(1413) Buenos Aires, Argentina

**Costo de la suscripción anual**
(equivale a la afiliación a la
Asociación Internacional de Lectura)

**América Latina, Africa y Asia** (excepto Japón)
Socio individual: u$s 19
Socio institucional: u$s 41
**Resto del mundo:** u$s 38

**Aparece en marzo, junio, setiembre y diciembre**

Registro de la Propiedad Intelectual Nº 38.409

Los artículos y fotografías no pueden reproducirse total o parcialmente sin la autorización escrita de LECTURA Y VIDA, Revista Latinoamericana de Lectura.
Los artículos firmados no expresan necesariamente la opinión de la Asociación Internacional de Lectura o de la Redacción de la revista.

LECTURA Y VIDA es un foro abierto para el intercambio de información sobre teoría, investigación y práctica de la lectura y escritura.

ISSN 0325-8637
CODEN LVIDDG

BEST COPY AVAILABLE

# sumario

Nota de la Dirección

Metacognición y estrategias de aprendizaje

Las nuevas tendencias para la alfabetización del adulto en América Latina

Talleres de formación de profesores en servicio pertenecientes al Programa de Mejoramiento de la Calidad de Escuelas Básicas de Sectores Pobres (P900)

La didáctica de la lengua en la escuela secundaria y los modelos pedagógicos

Enseñar a leer

Libros recomendados de literatura infantil y juvenil

Libros y revistas

Informaciones

# lectura y vida


4

**María Cristina Rinaudo (Argentina)**

Estudio de las representaciones mentales de alumnos universitarios acerca del resumen como estrategia de aprendizaje. 5

**Adelina Arrellano-Osuna (Venezuela)**

Alternativas para el cambio en educación de adultos desde la perspectiva de la filosofía del lenguaje integral. 13

**Mabel Condemarín, Viviana Galdames y Alejandra Medina (Chile)**

Determinación y análisis de las ideas-fuerza que sirven de base programática a la capacitación de profesores en servicio. 23

**Marta Marín (Argentina)**

Reflexiones en torno de las implicaciones del modelo comunicacional en los aprendizajes lingüísticos que tienen lugar en la escuela media. 31

**Susan Mandel Glazer (Estados Unidos)**

Incidencia de la decisión de optar por el lenguaje integral sobre algunos comportamientos de maestros y alumnos en el aula. 39

**María Luisa Cresta de Leguizamón** 43

44

47


723

Mientras revisábamos las notas tomadas en encuentros, seminarios y cursos en los cuales hemos tenido oportunidad de participar recientemente, dentro y fuera de Argentina, pudimos comprobar una vez más que ciertos tópicos se reiteran con llamativa frecuencia, cuando se habla de la necesidad de establecer vasos comunicantes que aseguren una interacción efectiva entre teoría, investigación y práctica docente en el área de la lectura y escritura.

Estos tópicos se insertan en zonas de riesgo caracterizadas por carencias y/o falencias que actúan como barreras a franquear para poder llevar adelante las distintas propuestas de cambio.

Una de esas barreras es la escasez o, en todo caso, la falta de una divulgación amplia de investigaciones pedagógicas que ayuden a conceptualizar la acción docente a partir de diversos referentes teóricos. La otra está constituida por las falencias que se siguen presentando en la formación y capacitación de los docentes en lectura. Ambas influyen, de manera negativa, sobre la intervención del docente en los procesos de aprendizaje de la lectura y escritura.

LECTURA Y VIDA, desde el primer número, ha puesto de manifiesto su propósito de constituirse en un canal de divulgación de distintos enfoques teóricos y nuevas investigaciones y experiencias, siempre con el fin de colaborar en la compleja tarea de formar lectores, en distintos ámbitos, pero, primordialmente, en el entorno escolar. En consonancia con nuestra trayectoria hoy buscamos de manera especial los aportes de investigaciones pedagógicas y propuestas de trabajo sistemáticas y coherentes orientadas a la actualización de los maestros en el área de la lectura y escritura.

Este número reúne trabajos de especialistas de Argentina, Venezuela, Chile y Estados Unidos, que enfocan diversos temas relativos a la problemática que nos ocupa, que tienen incidencia en los distintos niveles de enseñanza (primaria, secundaria, universidad), tomando en cuenta, además, la preparación de maestros en servicio y la educación de adultos.

**LA DIRECCION**

# METACOGNICIÓN Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

MARIA CRISTINA RINAUDO

*La autora es profesora asociada del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad de Río Cuarto, Córdoba, Argentina.*

## Introducción

Un tópico de interés dentro de los desarrollos de la psicología cognoscitiva es el que se refiere a la importancia de la interpretación que hace el alumno de las tareas instruccionales. Al reseñar los aportes de esta corriente para el estudio del aula, Gibaja (1991) observa que la manera en que el alumno interpreta las tareas escolares influye en las operaciones intelectuales que éste emprende y, por consiguiente, en los resultados de su aprendizaje. En este mismo sentido, y también desde la perspectiva cognoscitiva, los estudios sobre metacognición llamaron, reiteradamente, la atención sobre el papel que puede tener en el aprendizaje la reflexión del aprendiz respecto de sus propios procesos de conocimiento.

A mediados de la década del '70, Flavell introdujo el concepto de metacognición para referirse al "conocimiento de uno mismo concerniente a los propios procesos y productos cognitivos o a todo lo relacionado con ellos... La metacognición indica, entre otras cosas, el examen activo y la consiguiente regulación y organización de esos procesos en relación con los objetos cognitivos sobre los que versan, por lo general al servicio de algún fin u objetivo concreto." (Flavell, 1976, citado en Nisbet y Shucksmith, 1987, p.54)

En dos trabajos que sirvieron de base para muchos estudios acerca del papel de la metacognición en la enseñanza de estrategias cognoscitivas, Baker y Brown (1984 a. y b.) delimitaron cuatro capacidades básicas relativas a la metacognición.

Ellas son: a) comprender las demandas de la tarea; b) identificar y atender selectivamente a las partes importantes del texto; c) controlar la comprensión y los progresos en el logro de las metas; d) ejecutar acciones correctivas cuando sea necesario (cuando se observan dificultades en la comprensión, cuando no se producen avances en relación a las metas...). Más recientemente, Wade y Reynolds (1989) señalan que para que el estudiante pueda desarrollar estas actividades de control debe estar conciente acerca de qué se debería estudiar en una situación de aprendizaje particular --conciencia de la tarea--; cómo podría estudiarlo mejor --conciencia de las estrategias--; y en qué medida se ha aprendido --conciencia del desempeño (Reynolds, Wade, Thathen y Lapan, 1989, cit. en Wade y Reynolds, 1989).

Las consideraciones que preceden nos sirvieron de base para intentar un nuevo análisis de la tarea de elaboración de resúmenes en la universidad. Nos interesaba conocer cuáles eran las representaciones mentales que tenían los alumnos respecto del resumen y si estas representaciones eran congruentes con los rasgos que parecen caracterizar los resúmenes elaborados por los mismos estudiantes. En estudios anteriores, el análisis de resúmenes elaborados por estudiantes universitarios de primer año, nos permitió identificar una serie de dificultades características de la tarea de resumir un texto, tales como: mínima o nula contextualización de la información, escaso uso de estructuras textuales propias de los textos informativos, bajo nivel de elaboración de inferencias, supresión de ideas importantes, falta de integración de la información, distorsiones o malas interpretaciones del texto a resumir y dificultades en la redacción del resumen (Rinaudo, 1990). En esta oportunidad queríamos indagar si las representaciones internas de los estudiantes sobre la tarea del resumen, nos permitían comprender mejor la naturaleza de las dificultades halladas.

## Metacognición y elaboración de resúmenes

En el curso de una investigación sobre comprensión de textos, con un grupo de estudiantes de primer año del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Río Cuarto, en 1987, obtuvimos datos sobre el modo en que los alumnos estudian y realizan resúmenes.

Para recabar estos datos solicitamos a los estudiantes que elaboraran un informe acerca de los procedimientos que habían seguido para resumir un texto y estudiar otro, durante el desarrollo de las clases destinadas al trabajo de investigación. La consigna para esta tarea fue presentada en forma oral en la clase siguiente (una semana después) a las que se habían realizado las tareas de resumen y estudio de textos. Se pidió a los alumnos que explicaran, en la forma más detallada que les fuese posible, de qué manera habían procedido para resumir un texto sobre la Ilustración y para estudiar un texto sobre los pedagogos más importantes del siglo XVIII. Una segunda cuestión tendía a delimitar si los procedimientos que habían utilizado en clase y que habían descripto para nosotros, respondían a sus formas habituales de estudiar y resumir. Se les solicitó entonces que en caso de existir diferencias, las hicieran explícitas.

Las respuestas a estas preguntas son el objeto central del presente estudio. Si bien atendemos en forma especial a las afirmaciones acerca de los resúmenes, las referencias a procedimientos de estudio son también objeto de alguna consideración. Durante el análisis tratamos de examinar dos aspectos: 1) ¿qué conocimientos tienen los alumnos acerca del resumen como tarea académica?; 2) ¿qué controles ejercen durante la ejecución de estas tareas?

### 1. Conocimientos acerca del resumen como tarea académica

Antes de iniciar el análisis de los informes debemos reconocer los límites del procedimiento utilizado para recabar los datos. Pensamos que la consigna usada dirigía la atención de los alumnos más hacia una mención de los procedimientos que emplean, que hacia una caracterización de lo que ellos entendían por resumir. Sin embargo, las afirmaciones de los estudiantes respecto de sus propósitos para hacer resúmenes, junto a la descripción de los procedimientos que emplean, nos permiten conocer algo acerca de sus representaciones internas de la tarea.

**El resumen como un medio para "estudiar", "aprender", o "comprender" un texto escrito.**

Una de las características o propósitos del resumen que se mencionan con mayor frecuencia en los informes es la de servir como medio o etapa dentro de sus actividades de estudio. Se expresan en este sentido, 50 de los 71 alumnos (70%) que participaron de este estudio. Entre los estudiantes que no mencionan expresamente al resumen como

medio o etapa dentro de sus procedimientos habituales de estudio, sólo 1 hace mención a un procedimiento similar en cuanto a su complejidad y posibilidades ("trato de reelaborar la información"). El resto, 20 sujetos, o bien no explica sus procedimientos de estudio (10 sujetos), o bien menciona procedimientos más simples que el resumen (10 estudiantes).

Brevemente el resumen, o alguna de las operaciones necesarias para hacerlo --el reconocimiento de ideas importantes, p.e.--, parece formar parte de los procedimientos de estudio habituales entre los estudiantes que participaron en este trabajo.

### El resumen como proceso de discriminación de las ideas importantes del texto.

El proceso de selección de las ideas importantes del texto parece ser la característica del resumen más ampliamente reconocida en este grupo de estudiantes. Sólo en un informe no se la menciona en forma explícita, pero en este caso, tampoco se discriminan otras características del resumen o del estudio.

> "Yo siempre lo hago de la misma manera; es decir que el material que tengo que estudiar lo subrayo en las mismas fotocopias y si es corto, después lo saco en limpio, de esa forma lo voy memorizando y una vez pasado estudio de esa hoja" (sujeto 69).

Un procedimiento asociado a este proceso de reconocer ideas importantes es el de subrayado. Unicamente 3 alumnos entre los que mencionan la selección de las ideas importantes, lo hacen sin referirse al subrayado. Pocos alumnos, 15 de 71 (21%), identifican otros requerimientos en la tarea de hacer un resumen; los restantes, 56 de 71 (79%), únicamente añaden que una vez subrayadas las ideas importantes hacen "cuadros" o "esquemas" o bien que "pasan en limpio", "vuelcan en una hoja" o "transcriben".

### Conciencia de otros requerimientos del resumen

Entre los requerimientos de la tarea de resumen que van más allá de la simple identificación de las ideas importantes --y que se reconocen en los informes metacognitivos--, se encuentran las referencias a las relaciones entre las partes del resumen y a la necesidad de integración entre ellas. Muestra de esta preocupación son las siguientes afirmaciones:

> "Subrayé en el texto lo más importante y pasé ese resumen a la hoja, en parte en forma textual y también resumida o relacionándolo" (sujeto 43).

> "El resumen lo realicé leyendo primeramente todo el texto, luego traté de fijar lo más importante mediante el rayado, o sea la idea principal. Luego leí todo lo subrayado para sacar una nueva síntesis. Más tarde paso a escribir en forma de cuadro sinóptico o no, todo lo subrayado. Trato de relacionar el título con lo posteriormente sacado o extraído del texto en el cuadro hecho" (sujeto 62).

> "Me fijo en el título y luego busco las ideas más importantes o los temas que se refieren a éste" (sujeto 16).

En este mismo sentido parecen orientarse las afirmaciones de quienes reconocen la necesidad de "coherencia" o "concordancia" del discurso. Interpretamos de esta manera afirmaciones como las que transcribimos a continuación.

> "Leyendo estrofa por estrofa (principio con punto final) iba subrayando las ideas principales haciendo que concordaran con los otros subrayados" (sujeto 22).

> "Yo procedí para resumir, subrayando las ideas principales, leyendo luego todo para ver si entre todas las ideas subrayadas había coherencia y no había dejado nada de lado" (sujeto 70).

> "1) Leo todo el texto. 2) Vuelvo a leer párrafo por párrafo subrayando las ideas principales, relacionándolas entre sí. 3) Releo las ideas principales y miro si tienen coherencia o no; en caso de haber coherencia procedo a realizar el resumen modificando, si así lo necesito, el nombre de las palabras por otras más simples, estableciendo relaciones entre todas ellas. En caso de faltar coherencia vuelvo a leer párrafo por párrafo" (sujeto 60).

Otro aspecto de interés que fue mencionado entre los informes metacognitivos es la reorganización o reformulación del contenido en términos propios.

> "... volqué en la hoja la idea general de lo que yo había interpretado (no me limité a poner lo que estaba subrayado)" (sujeto 86).

> "... tomé las partes que me parecían más importantes y las transcribí en la hoja, modificando algunas palabras y cambiando el orden de las frases de modo que aparecieran más sus significados y resultaran más claros" (sujeto 46).

Esta preocupación por reformular el contenido en términos propios es considerado un aspecto relevante en las explicaciones cognitivas del proceso de aprendizaje. Bruner (1971) se refiere a ello al tratar el problema de la **compatibilidad** entre los conocimientos a adquirir y lo que el alumno ya conoce. En opinión de Bruner este proceso de buscar y hallar conexiones entre cono-

cimientos nuevos y lo que "uno tiene en su propia cabeza" es uno de los rasgos más conspicuos de los aprendizajes duraderos. Este mismo problema se analiza dentro de la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel, quien además de señalar la importancia de la reformulación de los contenidos en un lenguaje personal, reconoció la dimensión metacognitiva concomitante a esta tarea. Ausubel observa que en el aprendizaje por recepción significativa es común que "las proposiciones nuevas se **vuelvan a formular** para combinarlas dentro de un marco de referencia personal que concuerde con los antecedentes, el vocabulario y la estructura de ideas del alumno". Y añade más adelante, "La medida en que el aprendizaje significativo por recepción sea activo dependerá en parte de la necesidad que el alumno tenga de significados integrados y de lo vigorosa que sea su capacidad de autocrítica; o tratará de integrar una proposición nueva a todos sus conocimientos que vengan al caso o se conformará con establecer la relacionabilidad de aquella con una idea aislada. De la misma manera, **tal vez se esfuerce por traducir la proposición nueva a la terminología consistente con su propio vocabulario y antecedentes ideativos, o quede satisfecho con incorporarla tal como se presente**. Por último, podrá esforzarse por adquirir significados precisos y carentes de ambigüedad o satisfacerse enteramente con ideas vagas y difusas" (Ausubel, 1978, p. 113)[1]. Como se ve, aun cuando Ausubel no hace una referencia explícita a la metacognición (término que aparece y se difunde unos 10 años después de la primera publicación de su **Educational psychology. A cognitive view**), la idea está presente en sus conceptualizaciones sobre el papel de la conciencia del alumno respecto del propósito, las ejecuciones y los logros en sus aprendizajes.

Pensamos que las referencias a la reformulación de las proposiciones del texto en lenguaje propio, que hallamos en los informes metacognitivos que estamos analizando, encuentran una interpretación plausible en las argumentaciones precedentes. Cabe también añadir que algunos de los alumnos que expresan su interés por presentar las ideas nuevas en un lenguaje personal, han advertido la significación de este proceso en la comprensión del texto; incluso algunos lo consideran como un indicador de que se ha logrado la comprensión. Las afirmaciones que transcribimos a continuación parecen responder a esta interpretación.

> "Leía el texto por párrafos y trataba de interpretarlo, después escribía lo que había comprendido. Los párrafos que consideraba importantes pero que no comprendía los copiaba textualmente" (sujeto 38).

> "Para estudiar casi siempre hago lo mismo, primero leo hasta que entiendo todo bien y después subrayo lo principal. A veces resumo con mis palabras para ver si entendí" (sujeto 23).

Lamentablemente, debe señalarse que afirmaciones como las que anteceden, que revelan una mayor conciencia respecto de las demandas del resumen, sólo se presentan en muy pocos informes (4 entre 71).

A modo de síntesis podemos decir que si bien el resumen forma parte de los procedimientos habituales de estudio en el grupo considerado (recordemos que así se lo considera en 50 de los 71 informes analizados); las ideas prevalecientes acerca de sus requerimientos son muy restringidas. Muy pocos alumnos reconocen como demandas del resumen la producción de una versión coherente e integrada del texto a resumir. La mayoría parece interpretar el resumen, exclusivamente, como un proceso de señalar las ideas importantes del texto en estudio.

## 2. Control o autorregulación en la elaboración de resúmenes

El tema del control o autorregulación durante la ejecución de tareas intelectuales es otro punto de interés en los estudios metacognitivos. En el área de la comprensión de la lectura, los trabajos ya

citados de Baker y Brown (1984 a. y b.) así como los de otros investigadores (Fisher y Mandl, 1984; Garner, 1988) han contribuido a delimitar tanto las condiciones que originan dificultades en la comprensión y los eventos que nos alertan sobre ellas, como el tipo de acciones que pueden llevarse a cabo para compensarlas [2]. No nos detendremos aquí en la especificación de tales argumentos, pero sí nos interesa señalar que todos ellos hacen hincapié en que las actividades de control y las acciones de reparación o solución de las dificultades, se realizan con referencia a las metas que el sujeto asigna a la tarea.

Retomando estos trabajos para nuestro propósito de analizar los aspectos metacognitivos en la tarea de hacer resúmenes, parece lícito preguntarse acerca de qué cosas controlan los alumnos cuando realizan resúmenes. Planteado en términos más precisos podríamos decir que nuestro análisis se orientó a determinar qué metas orientan las actividades de autorregulación de la tarea del resumen, la manera en que se ejerce ese control y las actividades que se proponen para solucionar las dificultades que se puedan ocasionar.

### Control de la comprensión del texto a resumir

A juzgar por los informes metacognitivos muy pocos alumnos controlan la calidad de sus resúmenes. Sólo 18 entre 71 (25%) informan acerca de algún tipo de control o regulación en sus actividades de estudio. Entre ellos, la meta más comúnmente citada es la de comprender la información que aporta el texto a resumir. Se expresan en este sentido, 11 estudiantes y las consideraciones (dentro de lo escueto de los informes) son similares a las que se presentan a continuación.

> "1) Leí mucho el texto hasta tratar de comprenderlo. 2) Volví a leer hasta un punto aparte y sacaba de ese trozo las ideas más importantes. 3) Terminado el texto unía esas ideas con algunas palabras mías y otras textuales del texto. 4) Leí el resumen para verificar si todavía existía alguna duda" (sujeto 61).

> "...Una vez hecho el resumen trato de estudiarlo: leyendo nuevamente hasta que me parece que he entendido el texto. Hecho esto trato de decírmelo a mí misma o explicármelo" (sujeto 89).

Un aspecto a comentar en relación con este tipo de controles se refiere al uso de estrategias compensatorias o de solución de las dificultades. Las únicas referencias a este tipo de estrategias se dan en relación con la meta de comprensión de la lectura y las actividades propuestas se refieren casi con exclusividad a la relectura del material. Sólo en un informe, entre los 5 que hacen referencia a estrategias de reparación, se menciona la consulta a otros compañeros. Las expresiones son similares a las que transcribimos a continuación.

> "Lo primero que realizo es poner el título de lo que voy a resumir y el autor. También coloco los subtítulos si los hubiere. Luego a medida que voy leyendo, voy escribiendo en una hoja aparte las ideas principales, sin rayar el texto. Si no entiendo con la primera lectura el sentido de la oración, lo vuelvo a leer las veces que crea necesario, como para poder ordenar la información y luego pasarla a la hoja. Así hasta terminar" (sujeto 10).

> "Cuando resumo: leo primero todo el material una vez, lo vuelvo a leer por segunda vez y voy subrayando lo que me parece importante, cuando llego a una parte que no entiendo, leo tantas veces me sea necesario hasta entender. Por último hago una lectura general tratando de recordar lo más importante" (sujeto 55).

> "... empiezo con la lectura del texto y luego subrayo lo que considero importante; a veces lo escribo aparte o lo saco en limpio y lo leo varias veces... si algo no entiendo recurro a la explicación de alguna compañera" (sujeto 1).

Con menor frecuencia aún, pero indicando un aspecto interesante dentro de las actividades de control, podemos ubicar los casos de 3 estudiantes que parecen cuidar que sus resúmenes contengan las ideas importantes del texto y no incluyan ideas triviales. Podemos encontrar aquí una preocupación por cumplir con lo que Brown y otros (1981) llaman reglas de supresión y de selección; sencillamente suprimir el material trivial o redundante y seleccionar para su inclusión en el resumen las ideas importantes del texto. Entendimos de este modo las afirmaciones siguientes:

> "Primero leí el texto, como no lo entendí, mejor dicho no presté atención, lo volvía a leer y fui subrayando lo más importante (para mí); volvía a frases que no entendía bien, tachaba cosas que a la segunda o tercera leída yo había subrayado y no eran tan importantes" (sujeto 5).

> "Mi forma de resumir es leyendo un trozo y subrayar lo más importante. Luego de haber leído todo y subrayado, volver a darle otra leída para ver si me falta algo o si subrayé cosas demás" (sujeto 25).

Otro aspecto del resumen que parece estar sujeto a algún tipo de control es el que se refiere a su coherencia interna. Transcribimos a continuación 2 de los 4 informes que incluyen este tipo de consideraciones.

> "Yo procedí para resumir, subrayando las ideas principales, leyendo luego todo para ver si entre todas las ideas subrayadas había coherencia y no había dejado nada de lado" (sujeto 70).

"Realizo una lectura total del texto. Luego tomo párrafo por párrafo y voy subrayando las ideas principales. Finalmente, releo dichas ideas principales todas juntas y si puedo seguir el sentido del texto, creo que ya he concluido el resumen" (sujeto 92).

En síntesis, muy pocos alumnos parecen involucrarse en actividades de control o autorregulación durante la elaboración de resúmenes; en los casos en que esto ocurre la atención del alumno se dirige con mayor frecuencia a observar si se comprende el texto. Otros aspectos que se someten a control --aunque con menor frecuencia-- es la coherencia del resumen, la inclusión de las ideas importantes y la supresión de la información que carece de importancia.

Para concluir la descripción de los informes analizados, queremos señalar que si bien los estudiantes de este grupo mencionaron al resumen como uno de sus procedimientos habituales de estudio, muy pocos parecen reconocer su carácter estratégico. La adecuación conciente de un procedimiento a las demandas específicas de un texto o tarea académica, es lo que le confiere a éste su carácter estratégico. Si el procedimiento se aplica en forma ciega, uniforme y sin mayor control o regulación, no es apropiado considerarlo como una verdadera estrategia de aprendizaje. Desde esta perspectiva, sólo en 4 informes metacognitivos pueden hallarse referencias acerca de algún intento de adecuar los procesos de elaboración del resumen a los textos que deben tratar. En estos casos los alumnos mencionan adecuaciones en los procesos según el tamaño del texto, el tiempo de que disponen, y la importancia o tipo del contenido. Presentamos a continuación algunas de estas referencias.

"Leo un párrafo, y si es corto, de un título a otro" (sujeto 13).

"Leo primero para hacer el resumen por párrafo y cuando me dice cosas concretas, causas, origen y hechos lo subrayo" (sujeto 30).

"Me fijo en el título y luego busco las ideas importantes o los temas que se refieren a éste" (sujeto 16).

## 3. Metacognición y deficiencias en la elaboración de resúmenes

Ruth Garner, probablemente la investigadora que más se ocupó del problema de la elaboración de resúmenes en la última década, distinguió entre deficiencias de conciencia y deficiencias de producción. En su opinión, los problemas que se observan en los resúmenes elaborados por estudiantes de diferentes niveles de escolarización, pueden deberse a déficits en las ideas o representaciones acerca de lo que constituye un buen resumen --déficits de conciencia--; o bien a dificultades para producir un resumen que responda a la representación que el alumno tiene acerca de él --déficits de producción-- (Garner, 1985). Utilizaremos este encuadre para presentar las conclusiones de nuestro análisis de los informes metacognitivos.

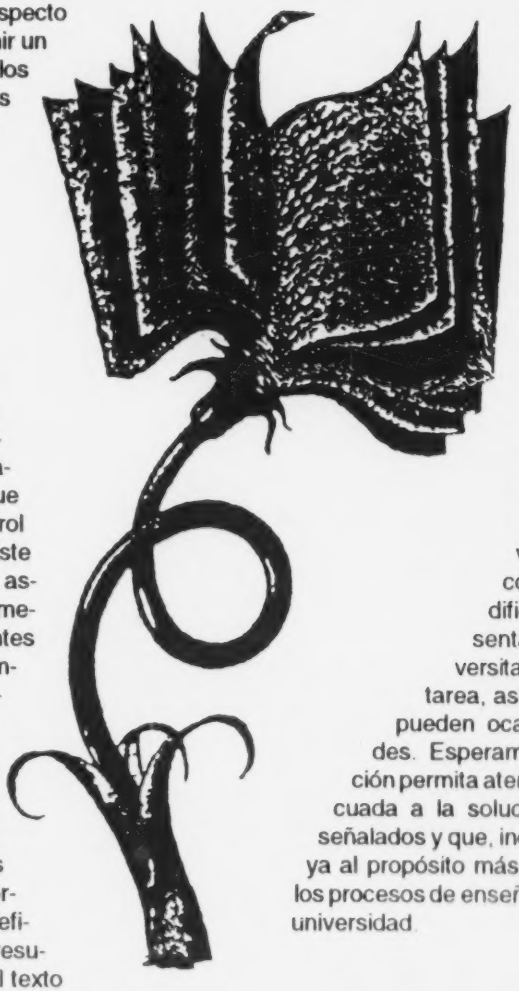
Entendemos que un buen resumen de un texto expositivo debería presentar una versión condensada, pero integrada y fiel del texto a resumir. En consecuencia, quien hace un resumen debería tener conciencia de que la tarea requiere identificar las ideas importantes del texto y elaborar con ellas una nueva versión de éste. La nueva versión deberá, además, satisfacer los criterios de coherencia e integración y también el de preservar el mensaje del autor. Los informes metacognitivos analizados nos permitieron ver que no existe igual conciencia respecto de los diferentes requerimientos del resumen. Así, mientras el 99% de los estudiantes (70 entre 71 informes) reconoce que para hacer un resumen hay que identificar las ideas importantes del texto; sólo un 21% (15 entre 71 informes) reconoce la necesidad de elaborar o producir un escrito coherente e integrado; y en ningún informe se menciona el requerimiento de fidelidad respecto del pensamiento del autor. Estos resultados pueden aportar algunos argumentos para interpretar las deficiencias que se hallan reiteradamente en los resúmenes de estudiantes universitarios.

La falta de integración entre las partes del resumen (Rinaudo, 1990), podría estar reflejando un déficit en la conciencia de las demandas del resumen. Por el contrario, las dificultades en la supresión de ideas importantes (en nuestros trabajos hallamos que el 50% de los estudiantes suprime un 50% de las ideas importantes), parecen ligarse más a un déficit en las habilidades para producir un buen resumen. Reconocer cuáles son las ideas centrales de una comunicación plantea, sin duda, grandes demandas respecto de los conocimientos previos del sujeto acerca del área de conocimientos sobre la que versa la exposición. Como señalamos en trabajos anteriores (Rinaudo, 1990, 1991), es posible que los alumnos universitarios inicien sus estudios con un déficit de conocimientos generales y de conocimientos propios de su área de estudio. De este modo, aun cuando el alumno sea conciente de que debe incluir en sus resúmenes las ideas importantes del texto, puede tener dificultades para reconocerlas durante la elaboración del resumen.



739

Los resultados hallados respecto del control de la tarea de resumir un texto, durante el análisis de los informes metacognitivos, nos aportan también algunos elementos para interpretar las dificultades observadas en los resúmenes. Como vimos, sólo el 25% (18 entre 71) de los estudiantes informa que controla su propio desempeño durante la tarea de resumen. Además, en la mayor parte de los informes metacognitivos, los controles que se mencionan se refieren a la comprensión de la lectura. Unicamente 7 estudiantes informan que orientan las actividades de control hacia el texto del resumen. Este déficit en la conciencia de los aspectos de la tarea que deben someterse a control en las diferentes etapas del resumen, puede también ayudarnos a entender algunas de las dificultades que detectamos en trabajos anteriores. Parece plausible atribuir los errores más flagrantes respecto de la omisión del referente de las oraciones, las ideas incompletas que llevan a distorsiones en la información y las deficiencias en la redacción del resumen, a esta falta de control del texto del resumen.



Por otra parte, la falta de conciencia respecto de la flexibilidad que debería caracterizar a una estrategia de aprendizaje, podría ser la causa del tratamiento indiferenciado que se aplica a diferentes tipos de contenidos y a diferentes tipos de estructuras textuales. De aquí, posiblemente, las dificultades para tratar en forma adecuada las estructuras causales, comparativas y de secuencias propias de los textos expositivos (Rinaudo, 1990).

Para concluir, la elaboración de resúmenes es una tarea compleja. Si bien su uso parece estar generalizado entre los estudiantes universitarios, los resultados de nuestros estudios nos llevan a pensar que la forma en que ellos lo realizan no responde a los reales requerimientos del resumen como estrategia de aprendizaje. Al no utilizárselo en este sentido, su valor respecto de los resultados del aprendizaje podría ser sumamente limitado.

Ahora bien, si coincidimos con Garner (1985, 1988) en que el resumen, junto a la distribución correcta del tiempo y la habilidad para reexaminar el texto, son las estrategias de aprendizaje que merecen mayor consideración y hacia las que deberían orientarse los esfuerzos docentes, cobra mayor sentido nuestro propósito de analizar las dificultades que plantea la elaboración de resúmenes y la forma en que los alumnos las resuelven. Creemos haber contribuido a delimitar las dificultades que se le presentan a los estudiantes universitarios en relación con esta tarea, así como las fuentes que pueden ocasionar estas dificultades. Esperamos que esta delimitación permita atender en forma más adecuada a la solución de los problemas señalados y que, indirectamente, contribuya al propósito más ambicioso de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad.

Este trabajo se realizó en el marco de una investigación sobre el aprendizaje de textos en estudiantes universitarios, que fue subsidiada por la Secretaria de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto y por el Consejo de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de la Provincia de Córdoba (CONICOR).

**Agradecimientos.** La autora agradece a Regina Gibaja, las críticas y sugerencias que formuló a una primera versión de este trabajo.

## Notas

1. La negrita es nuestra.

2. En el artículo "Factores cognitivos y afectivos en la comprensión de la lectura" (Rinaudo, 1991) hemos dedicado mayor atención al análisis de estos temas.

3. Obsérvese que los alumnos están informando en relación a la elaboración de resúmenes y estudio de textos de Historia de la Educación.

## Referencias bibliográficas


Ausubel, D. (1978) **Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo.** México: Trillas.

Baker, L. y A. Brown (1984a.) Metacognitive skills and reading. En D. Pearson (ed.) **Handbook of reading research.** New York: Longman.

Baker, L. y A. Brown (1984b.) Cognitive monitoring in reading. En J. Flood (ed.) **Understanding reading comprehension.** Newark: IRA.

Brown, A.; J. Campione y J. Day (1981) Learning to learn. On training students to learn from text. **The journal of educational research.** 10 **(2)**: 14-21.

Bruner, J. (1971) **The relevance of education.** New York: Norton.

Fisher, P. y H. Mandl (1984) Learner, text variables and the control of text comprehension and recall. En H. Mandl, N. Stein y T. Trabasso. **Learning and comprehension of text.** Hillsdale: Erlbaum.

Garner, R. (1985) Text summarization deficiencies among older students: Awareness or production ability? **American educational research journal.** 22 **(4)**: 549-560.

Garner, R. (1988) **Metacognition and reading comprehension**. Norwood: Ablex.

Gibaja, R. (1991) Investigación de la cultura de la escuela. En **Pensar y repensar la educación.** Buenos Aires: Academia Nacional de Educación.

Nisbet, J. y J. Shucksmith (1987) Estrategias de aprendizaje. Madrid: Santillana.

Rinaudo, M. (1990) Comprensión de textos. Informe de un estudio en el nivel universitario. En M.E. Dubois; R. Gibaja y M. Rinaudo. **Comprensión de la lectura**. Cuaderno **10**. Buenos Aires: Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación.

Rinaudo, M. (1991) Factores cognitivos y afectivos en la comprensión de la lectura. **Revista de la Universidad Nacional de Río Cuarto**. Vol. VIII **(2)**: 169-192.

Wade, S. y R. Reynolds (1989) Developing metacognitive awareness. **Journal of reading.** Octubre 1989: 6-14.



**ASOCIACION INTERNACIONAL DE LECTURA**

**Organismo Consultor de Unesco**

**Presidenta**

Doris Roettger
Heartland Area Education Agency
Johnstown, Iowa, USA.

**Presidenta electa**

Susan Mandel Glazer
Rider College
Lawrenceville, New Jersey, USA.

**Vicepresidenta**

Dolores Malcom
State and Federal Programs
St. Louis Public Schools
St. Louis, Missouri, USA.

**Director Ejecutivo**

Alan E. Farstrup

**Consejo Directivo**

**Daniel R. Hittleman,** Queens College, CUNY Flushing, New York, USA.

**Donna M. Ogle,** National-Louis University Evanston, Illinois, USA.

**Pehr-Olof Rönnholm,** Cygnaeus School Turku, Finlandia.

**Mabel T. Edmonds,** St. Louis Public Schools St. Louis, Missouri, USA.

**Linda B. Gambrell,** University of Maryland College Park, Maryland, USA.

**Jerry L. Johns,** Northern Illinois University DeKalb, Illinois, USA.

**Sandra McCormick,** Ohio State University Columbus, Ohio, USA.

**Mary Ellen Vogt,** California State University Long Beach, California, USA.

**Carmelita Kimber Williams,** Norfolk State University, Norfolk, Virginia, USA.



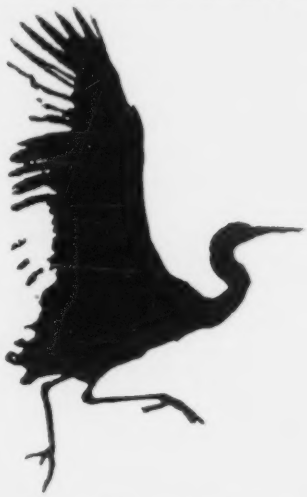


BEST COPY AVAILABLE 732

# Las nuevas tendencias para la alfabetización del adulto en América Latina

Adelina arellano-osuna

*La autora es profesora de la Universidad de los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, Mérida, Venezuela.*



En América Latina, en muchos casos, cuando hablamos de alfabetización algunas personas piensan que nos referimos, exclusivamente, al proceso de adquisición de la lengua escrita por parte de los adultos. Por lo general, ellas no se plantean la posibilidad de analizar el concepto de alfabetización de una manera amplia. Alfabetización es un término que utilizamos para referirnos a la formación de lectores y escritores autónomos, sin importar la edad de quienes realicen este proceso. En este trabajo, trataremos el tema de la alfabetización del adulto, aunque reconociendo, en todo momento, la amplitud conceptual que engloba la alfabetización.

El proceso de alfabetización del adulto, en América Latina, ha cambiado de una manera significativa. Los cambios más resaltantes los observamos en programas que han surgido después de que sus proponentes han analizado los resultados de las investigaciones más recientes en este campo del conocimiento.

Durante los últimos años, entre personas que tenían a su cargo la organización y diseño de programas y cursos de alfabetización, prevaleció la idea de promover "campañas de alfabetización". Efectuaban esta promoción en la creencia de que estas campañas servirían para disminuir los altos grados de analfabetismo existentes en la región. En muchos de los trabajos realizados, en el pasado, se hablaba de analfabetismo como si se tratara de una enfermedad que atacaba a



733

grandes poblaciones de nuestros países y para quienes era necesario producir vacunas que erradicaran este flagelo social pernicioso. Desde esta perspectiva se diseñaron las famosas "campañas de alfabetización", cuyos resultados dejaron mucho que desear durante el tiempo que se llevaron a la práctica.

En la actualidad, el analfabetismo no se considera como una enfermedad puesto que, en realidad, se trata de un síntoma. No podemos pensar que el analfabetismo es la causa del subdesarrollo, la injusticia y la pobreza en nuestros países. Tampoco debemos considerar que la alfabetización es la medicina para curar dicha enfermedad. Esta concepción errónea y alejada de la realidad debe analizarse y determinarse lo que significa, verdaderamente, ser analfabeto en sociedades alfabetizadas.

La manera más auténtica de comprender esta realidad es reflexionando sobre nuestra tarea como alfabetizadores. Debemos tomar las necesidades sociopsicolingüísticas del adulto como punto de partida para diseñar programas que satisfagan sus necesidades y no las nuestras. Este punto de partida, en la mayoría de los casos, no ha sido tomado en cuenta cuando se organizan programas de alfabetización, en algunos países de América Latina. El ignorar o pasar por alto las verdaderas necesidades de estas poblaciones analfabetas ha traído como consecuencia el rechazo que manifiestan muchas de ellas cuando se les brinda la oportunidad para alfabetizarse. Rechazo que lo observamos en el abandono de los programas de alfabetización o, directamente, al manifestar su poco interés por participar en los mismos, puesto que no sienten la necesidad ni existe, según ellos, una razón válida para hacerlo.

Es un error pensar que cuando aplicamos campañas masivas de alfabetización a las comunidades analfabetas estamos resolviendo todos sus problemas. Otro desacierto es creer que si las personas llegan a alfabetizarse todas sus carencias serán satisfechas por esta vía.

Afortunadamente, los organismos gubernamentales y no gubernamentales están tomando conciencia de esta realidad. Una prueba de esto es la gran cantidad de proyectos innovadores que se están desarrollando en diferentes países latinoamericanos. Estos proyectos se orientan para abordar el problema del analfabetismo con herramientas más efectivas dentro de comunidades rurales y de escasos recursos económicos.

La experiencia que tenemos en Venezuela, en relación con este cambio de enfoque, para la alfabetización fuera de ambientes escolares será el tema que nos ocupará en la presente oportunidad. Nuestra experiencia de cambio surge de reflexiones y análisis realizados entre especialistas en el campo de la lectoescritura quienes con sus experiencias han contribuido a la reconducción conceptual para la elaboración de programas de alfabetización. Estos programas a los cuales nos referimos en esta oportunidad, se llevan a cabo fuera de la escolaridad formal. Nuestras propuestas de cambio conceptual al definir en qué consiste la apropiación de la lengua escrita por parte del adulto están dando excelentes resultados. Es por esto, que consideramos importante compartir algunas de esas ideas para el cambio que nos permita comprender en qué consiste nuestra tarea como promotores de lectores y escritores autónomos. La experiencia que compartiremos con nuestros lectores en las siguientes páginas es el resultado de nuestro trabajo, en Venezuela, durante los últimos dos años.

## Punto de partida para el cambio propuesto

La preocupación que sentíamos para mejorar la calidad de la alfabetización del adulto nos llevó a organizar seminarios y talleres, cuyos participantes eran diseñadores o directores de los programas de alfabetización, quienes respondieron a nuestra invitación. Se brindó la oportunidad de debatir en forma amplia lo que se había hecho hasta estos momentos en materia de alfabetización en Venezuela. Como producto de estos encuentros permanentes para interactuar y conocer bibliografía referente a los temas debatidos llegamos a la conclusión de que era necesario realizar cambios profundos en esta materia. Los cambios, que era necesario realizar para obtener los resultados esperados por los responsables de los mismos, se fueron determinando mientras realizábamos nuestros seminarios o talleres. Nuestro estudio y reflexión de la filosofía del Lenguaje Integral nos sirvió de apoyo para los cambios programáticos.

## Organización de los talleres

Para dar inicio a los talleres estuvimos de acuerdo en convocar para estas sesiones de trabajo a personalidades responsables de diseñar programas de alfabetización, en nuestro país. Todos ellos, treinta en total, se dedicaron al debate amplio de lo que debía hacerse para la formación de lectores y escritores autónomos. Se realizaron encuentros permanentes para abordar algunos aspectos fundamentales que permitieran com-

prender en qué consiste leer y escribir bajo una concepción constructivista del aprendizaje y un modelo psicolingüístico de la lectura. Se debatieron temas como los siguientes:

¿Cómo aprenden las personas?
¿Cómo se desarrolla el lenguaje, puesto que la lectura y la escritura no son otra cosa que lenguaje?
¿Qué es lo que hacemos cuando leemos o escribimos?
¿Cuál es el rol del docente o facilitador en este proceso de apropiación de la lengua escrita?
¿Qué significa la utilización de materiales escritos que sean auténticos y predecibles?

Las personas que participaron en este proyecto estaban interesadas en debatir todo lo que se había hecho en sus programas para la alfabetización de adultos. Además, deseaban analizar las alternativas que ofrecían los especialistas, por medio de sus investigaciones en materia de lectura y escritura.

## Participación y acción renovadora

Los talleres estaban dirigidos por especialistas en el campo de la lectoescritura. La mayoría de los participantes sentían que el trabajo realizado hasta esos momentos necesitaba revisarse a la luz de las más recientes investigaciones en el campo de la lectoescritura. El grupo de diseñadores y directores de programas de alfabetización que trabajó con nosotros, en esta oportunidad, admitió la importancia de realizar encuentros periódicos para revisar la bibliografía relacionada con la filosofía del Lenguaje Integral. Nosotros proponíamos y ellos decidían. Su decisión resultó ser la de discutir y analizar los trabajos de investigación de autores como Goodman, 1989; Edelsky, 1991; y Arellano-Osuna, 1992. Se comenzó con un análisis de los principios y fundamentos de la filosofía del Lenguaje Integral. Se fomentó una gran flexibilidad en el debate de aspectos que permitieran generar el cambio necesario. Este cambio se reflejó en el tipo de propuesta para diseñar programas de alfabetización. Los contenidos programáticos en materia de lectoescritura eran distintos a los que estaban acostumbrados a realizar, en el pasado.

El análisis de la filosofía del Lenguaje Integral nos permitió plantear un interrogante como el siguiente:

¿Cuál sería la mejor manera de organizar programas de alfabetización que arrojaran resultados positivos entre las comunidades que deseábamos alfabetizar?

Durante los encuentros periódicos que realizábamos con los diseñadores o directores de programas de alfabetización, efectuábamos la revisión bibliográfica de temas relacionados con la lectoescritura. A partir de esta revisión encontramos que muchos de los trabajos que se habían efectuado sobre analfabetismo se alejaban de la realidad del que aprende. Estos no proponían programas que promovieran la adquisición de la lengua escrita con fines y propósitos determinados por el propio analfabeto. Encontramos que muchos de los programas de alfabetización se desarrollaban porque los gobiernos consideraban que debía alfabetizarse a grandes poblaciones. En la mayoría de los casos, se buscaban salidas rápidas para resolver problemas de diversa índole. Estos programas de alfabetización no demostraban que se habían tomado en cuenta las necesidades sociopsicolingüísticas de los analfabetos para quienes se diseñaban.

La importancia que representa para elaborar cualquier programa de alfabetización, respetar y tomar en consideración las necesidades de quien desea alfabetizarse parece estar clara entre un numeroso grupo de expertos y, en tal sentido, Heath (1980-1983) afirma que las funciones y los usos de la alfabetización se basan en las necesidades que plantea la cultura de cada comunidad en particular. La alfabetización debe ser funcional puesto que es un fenómeno altamente contextual y culturalmente dependiente. En consecuencia, cualquier programa de alfabetización debe partir de todo aquello que ya conoce el que se va a alfabetizar. Es fundamental brindar al analfabeto la posibilidad de demostrar su deseo de apropiación de la lengua escrita. Es necesario ofrecer oportunidades para alfabetizarse dentro de contextos significativos cuyas metas cumplan un propósito. Los enfoques unidimensionales para la alfabetización del adulto que se utilizaban en el pasado no resultaron efectivos. Estas orientaciones no satisfacen las necesidades sociopsico-lingüísticas de quienes desean apropiarse de la lengua escrita en la sociedad moderna.

# PARA QUE ESTA SEA UNA ESCENA COTIDIANA...

Presentamos a los más grandes escritores para chicos,
reunidos en una sensacional biblioteca.
Biblioteca Plan Lector. Para chicos de 6 años en adelante,
los mejores títulos de autores argentinos y extranjeros.
Ilustrados por los dibujantes más talentosos.
Biblioteca Plan Lector. Un material ideal para el trabajo en el
aula, como complemento pedagógico o material recreativo.
Biblioteca Plan Lector. Para que los chicos
incluyan la lectura entre sus planes. Definitivamente.

**Sapo y Sepo son amigos**
Arnold Lobel
68 págs. $ 6

**El superzorro**
Roald Dahl
156 págs. $ 8

**El hombrecito del vestido gris**
Fernando Alonso
96 págs. $ 8

**Los amigotes del pequeño Nicolás**
Sempé/Goscinny
120 págs. $ 9

**Tarzán de goma**
Ole Lund Kirkegaard
96 págs. $ 9

**El pequeño vampiro se cambia de casa**
Angela Sommer-Bodenburg
184 págs. $ 9

**Dragón, dragón y otros cuentos**
John Gardner
112 págs. $ 9

**La edad del pavo**
Elsa Bornemann
120 págs. $ 11

**Matilda**
Roald Dahl
232 págs. $ 11

BIBLIOTECA PLAN LECTOR
infantil - juvenil

**Santillana**

Beazley 3860 (1437) Buenos Aires - Tel.: 91-1406/1535/4000/4111/4324 - Télex: 25248 esant ar.

# TENEMOS UNA BIBLIOTECA EXTRAORDINARIA.

**Vamos a buscar un tesoro**
Tatosch
48 págs. $ 6

**El oso que no lo era**
Frank Tashlin
64 págs. $ 6

**La bandada de palomas**
Camilo José Cela
32 págs. $ 6

**Historias de ratones**
Arnold Lobel
64 págs. $ 6

**El dragón y la mariposa**
Michael Ende
48 págs. $ 8

**Tranquila Tragalenguas**
Michael Ende
48 págs. $ 8

**La rana solitaria**
Erwin Moser
96 págs. $ 8

**Los cuentos de mis hijos**
Horacio Quiroga
96 págs. $ 8

**Rosalinde tiene ideas en la cabeza**
Christine Nöstlinger
80 págs. $ 8

**La maravillosa granja de McBroom**
Sid Fleischman
96 págs. $ 8

**Del tamaño justo**
Ana María Machado
128 págs. $ 9

**El pequeño Nicolás**
Sempé/Goscinny
144 págs. $ 9

**Cuentos de la buena suerte**
María Cristina Ramos
112 págs. $ 9

**Joaquín tiene problemas**
Sempé/Goscinny
128 págs. $ 9

**Los secuestradores de burros**
Gerald Durrell
184 págs. $ 11

**Cuentos escritos a máquina**
Gianni Rodari
272 págs. $ 13

**Los recreos del pequeño Nicolás**
Sempé/Goscinny
120 págs. $ 9

**El pequeño vampiro**
Angela Sommer Bodenburg
200 págs. $ 9

**Queridos monstruos**
Elsa Bornemann
184 págs. $ 11

**Charlie y la fábrica de chocolate**
Roald Dahl
176 págs. $ 11

**Las brujas**
Roald Dahl
208 págs. $ 11

**Cuentos para jugar**
Gianni Rodari
167 págs. $ 11

**La historia interminable**
Michael Ende
428 págs. $ 18

**Los desmaravilladores**
Elsa Bornemann
168 págs. $ 11

**Momo**
Michael Ende
256 págs. $ 14

**Otroso**
Graciela Montes
144 págs. $ 11

**Lucas Lenz y el Museo del Universo**
Pablo De Santis
96 págs. $ 9

**Peraltas de palos**
Laura Lanares y Ema Wolf
104 págs. $ 11

**Cuentos latinoamericanos**
Bioy Casares, Borges, Carpentier y otros
136 págs. $ 9

**Decir amigo**
Elsa Roldán
144 págs. $ 9



BEST COPY AVAILABLE

## Nuestros informantes

Los informantes en nuestra investigación se dividieron en dos grupos, el primero, formado por treinta diseñadores de programas de alfabetización en ambientes no escolares y el segundo, compuesto por treinta instructores que serían los responsables de llevar a la práctica nuestra propuesta de alfabetización.

## La ejecución de la investigación

Esta investigación se realizó durante dos años. En cada sesión de trabajo mensual se establecía un debate acerca de las lecturas realizadas por los participantes, las cuales abarcaban los materiales asignados como los componentes teóricos del programa. Con cierta antelación, se escogía el tema que se iba a debatir en cada sesión del trabajo. Se distribuía la bibliografía que permitiera una comprensión teórica del tema objeto de estudio. Así, cada participante realizaba sus lecturas a su propio ritmo de trabajo con el compromiso de que al encontrarnos de nuevo cada uno de los miembros del grupo planteaba sus interrogantes o comentarios acerca del tema leído. Se les pedía, también, que buscaran posibles respuestas o nuevos interrogantes para compartirlas una vez que nos reuníamos nuevamente. En los encuentros que realizábamos el debate teórico se conducía en grupos de no más de tres personas. Posteriormente, nos reuníamos todos los asistentes con el fin de poder sacar conclusiones en forma interactiva. Se llevaba registro escrito de todo lo discutido y una vez finalizada cada sesión de trabajo se transcribían las conclusiones y se distribuían para las respectivas correcciones por parte de los participantes. Esta manera de trabajar nos permitió recopilar información permanente de todo lo tratado en nuestros talleres. En cada nueva sesión de trabajo, se daba lectura a lo tratado en la reunión anterior y esta forma de trabajar nos permitió mantener un enlace permanente entre todos los temas abordados en nuestro programa de revisión de la bibliografía relacionada con la filosofía del Lenguaje Integral.

## La filosofía del Lenguaje Integral como alternativa para el cambio

El estudio y revisión de los trabajos de investigación que llevan a la práctica la filosofía del Lenguaje Integral, nos permite resumir nuestras conclusiones de la manera siguiente.

> La filosofía del Lenguaje Integral nos ofrece una manera diferente de ver la educación.
> La condición fundamental para llevar a la práctica esta filosofía educativa es llegar a comprender cómo aprenden las personas, cómo se desarrolla el lenguaje y cuál es el rol del docente en este proceso.

Uno de los aspectos centrales de esta filosofía es que la lectura y la escritura se desarrollan en situaciones auténticas de aprendizaje y, en consecuencia, la lectura y la escritura deben usarse para propósitos y fines bien determinados. Se parte de la resolución de problemas planteados por quienes están en proceso de apropiación de la lengua escrita. No se utilizan ejercicios con fragmentos de lenguaje sino que se usa el lenguaje significativo, en todo momento, bien sea para leer o escribir.

Se llegó a la conclusión de que en todo programa cuyo fundamento teórico sea la filosofía del Lenguaje Integral deben utilizarse materiales impresos auténticos como son, los libros de buena literatura, los periódicos, diccionarios, mapas, recetas de cocina, cartas, afiches, libros de historietas, manuales, guías para armar aparatos, planillas para obtener trabajo u otro tipo de beneficio, entre otros. Se eliminó la idea de utilizar un libro de lectura, en particular (cartillas) como se había hecho en el pasado.

## Adelantos para los cambios que requeríamos

A medida que leíamos y debatíamos los aspectos teóricos de nuestra propuesta para el cambio en programas de alfabetización también íbamos presentando aspectos prácticos. Estos elementos prácticos nos ayudaron, además, a resolver los conflictos planteados como consecuencia de nuestra decisión para cambiar radicalmente el paradigma tradicional en materia de alfabetización, por el paradigma que nos ofrecía la filosofía del Lenguaje Integral. Las experiencias vividas por cada uno de los participantes en este proyecto se presentaron y fueron escuchadas y comentadas por todos los integrantes de los equipos de trabajo.

Como resultado de nuestros encuentros periódicos para el estudio y reflexión constante de los principios que rigen el paradigma constructivista del aprendizaje; los participantes reconocieron su descontento con el trabajo realizado hasta la fecha. Este descontento trajo como consecuencia que, también, se sintieran insatisfechos con los resultados obtenidos en el pasado. Sus conclusiones facilitaron el trabajo para una propuesta de

cambio en los programas de alfabetización del adulto, en Venezuela.

Estos participantes estuvieron de acuerdo en aceptar las evidencias positivas que demostraban algunos trabajos de investigación basados en la filosofía del Lenguaje Integral, que habíamos analizado y tomado en cuenta dentro de nuestro marco teórico. El conocimiento en profundidad de los principios de esta filosofía regirían el cambio propuesto. Consideramos que estos principios nos garantizaban diseñar y llevar a la práctica ideas innovadoras para superar las deficiencias de los programas de alfabetización del pasado. Veríamos esta superación reflejada en los resultados que observaríamos en programas de alfabetización fuera de ambientes escolares.

## Directores y diseñadores de programas de alfabetización

Una vez que finalizamos nuestro trabajo teórico-práctico con el grupo de treinta directores y diseñadores de programas de alfabetización, era necesario proponer programas de alfabetización para las distintas regiones. Estos programas debían seguir, cuidadosamente, los principios de la filosofía del Lenguaje Integral. Los participantes consideraron esta forma de trabajar como una manera innovadora y positiva para el cambio que buscaban y sintieron la necesidad de continuar con una segunda actividad, la cual consistió en reunir a treinta futuros alfabetizadores para que analizaran todo lo que ellos ya conocían acerca de la filosofía del Lenguaje Integral. Pensaban que era necesario formar un equipo en cada uno de sus centros de trabajo, que se convirtiera en el eje central para generar y aplicar programas innovadores en materia de alfabetización en sus lugares de origen. Sabían muy bien, que ellos solos, no podrían lograr todo lo que se proponían debido a las exigencias de los cargos que desempeñaban.

Igualmente, ellos deseaban contar con un equipo de trabajo que ofreciera posibilidades de éxito al llevar a cabo sus programas de alfabetización. Fue así, entonces, como ellos mismos fueron los que recomendaron todos los posibles alfabetizadores y, además, les brindaron la oportunidad de seguir el mismo estudio que ya ellos habían comenzado. Fue así como se agruparon treinta futuros alfabetizadores que comenzaron un trabajo parecido al que habían realizado sus directores aunque con una ventaja y era que su misión como alfabetizadores estaría apoyada por sus jefes de trabajo.

## Actividad con los futuros alfabetizadores

Se procedió a la organización de los talleres para los treinta alfabetizadores que llevaron a la práctica nuestra propuesta innovadora en materia de alfabetización. A este tipo de trabajo lo llamamos "escuela para alfabetizadores". Se acordó que este grupo de futuros alfabetizadores debía conocer, ampliamente, lo siguiente:

1) ¿Cómo aprenden las personas?
2) ¿Cómo organizar un programa de alfabetización en educación informal?
3) ¿Cómo seleccionar materiales impresos para promover el desarrollo de la lectura como un programa colectivo capaz de contribuir al desarrollo de cada miembro de una comunidad, dentro de sociedades alfabetizadas?

De esta manera analizamos el proceso de alfabetización como un medio para acomodar parámetros conceptuales en las distintas áreas de la vida cotidiana. La alfabetización se consideró como una herramienta de usos potenciales múltiples (Vygotsky, 1978).

Otra pregunta que nos planteamos junto con los futuros instructores en el área de lectoescritura fue la siguiente:

¿Cómo se adquiere la lengua escrita si partimos de la realidad de quien la aprende?

Para dar respuesta a nuestro interrogante analizamos el lenguaje como un proceso social.

## El lenguaje como un proceso social

El lenguaje es un proceso humano altamente personal y, fundamentalmente, social. Las funciones de alto nivel se forman socialmente y se transmiten culturalmente. El adulto está en constante integración de los símbolos que elabora socialmente. Integra sus valores sociales y creencias con sus conceptos individuales de lo que es su realidad. De esta manera, los programas de alfabetización deben tomar en consideración los aspectos sociales del desarrollo del lenguaje (Vygotsky, 1978).

## Principios para el desarrollo natural de la lectoescritura

La lectoescritura se desarrolla en situaciones de la vida real con fines y propósitos bien definidos socialmente. En esta investigación se tomaron muy en cuenta los principios que rigen el desarrollo de la lengua escrita para diseñar los programas de alfabetización. Producto de nuestro análisis sociopsicolingüístico de la lectura llegamos a las siguientes consideraciones en relación con su desarrollo natural.

El proceso de la lectura se activa en el momento en que el lector se enfrenta con un texto escrito dentro de un contexto que le permite construir significados.

El lector recurre a sus conocimientos previos o esquemas de sus vivencias pasadas (bloques de conocimiento), utiliza sus sistemas lingüísticos, sistema grafofónico, que es el grupo de relaciones que existe entre los sonidos y la grafía de una lengua, sistema sintáctico, o la gramática de la lengua, sistema semántico que sería el vocabulario de una lengua y el sistema pragmático que regula las relaciones existentes entre los significados. Además, de sus sistemas lingüísticos, el lector activa sus estrategias de lectura, tales como iniciación, predicción, inferencia, autocorrección, confirmación, desconfirmación y finalización.

Es necesario que los lectores desarrollen un uso armónico de sus sistemas lingüísticos, su conocimiento previo y sus estrategias de lectura para que en forma orquestada sean capaces de construir significados a partir del material impreso que procesan. Comprender el proceso de la lectura bajo este modelo de construcción de significado nos permite diseñar programas de alfabetización que faciliten el desarrollo de lectores y escritores autónomos.

A continuación presentamos un ejemplo de como se utilizan estos procesos lingüísticos, las estrategias de lectura y el conocimiento previo del lector.

---

*En la lectura incompleta que le presentamos a continuación usted insertará la palabra faltante.*

---

**El gigante de la noche**

Había una vez un gigante ...1... vivía en un bosque ...2... de árboles frondosos y ...3... sol casi no mostraba ...4... rayos debido a lo ...5... de las ramas de ...6... árboles. El gigante siempre caminaba ...7... la oscuridad y por ...8... lo llamaban el gigante ...9... la noche.

---

**Las palabras faltantes eran las siguientes:**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1: que | 2: lleno | 3: el | 4: sus | 5: grueso |
| 6: los | 7: en | 8: eso | 9: de | |

---

Me atrevería a decir que usted acertó en un 90% con las palabras que faltaban en el texto incompleto. Quizás utilizó sinónimos pero en ningún caso insertó palabras sin sentido. ¿Verdad? ¿Sabe por qué ocurrió esto? porque utilizó en forma apropiada su conocimiento previo, sus procesos lingüísticos (grafofónico, sintáctico, semántico y pragmático) y sus estrategias de lectura (predicción, inferencia, autocorrección, confirmación o desconfirmación y finalización). Además, porque el texto era altamente predecible y porque usted conoce la estructuración de este tipo de narración.

---

Este ejemplo nos ilustra por qué es necesario suministrar material significativo para el lector y, además, en una unidad comprensiva y no descontextualizada o fragmentada. Intentar enseñar a leer con fragmentos de lenguaje como lo presentan algunos libros llamados de lectura (cartillas), no garantiza que nuestros alumnos lleguen a convertirse en lectores autónomos. Además, cuando trabajamos con fragmentos de lenguaje estamos al mismo tiempo, negando el principio funda-

mental de todo acto de lectura como es llegar a comprender lo que leemos.

En nuestros programas de alfabetización enmarcamos el desarrollo natural de la lectoescritura dentro de cuatro principios básicos:

1) La comprensión debe ser el fin en todo acto de lectura. Cualquier persona que desea comprender un texto escrito requiere que ese mensaje se encuentre en un contexto altamente predecible.

2) La producción del lenguaje ocurre en momentos diferentes de su competencia y esos momentos están íntimamente relacionados con las oportunidades que se presentan a quien aprende para comunicarse.

3) Los materiales de lectura que se ofrecen son unidades significativas completas y los selecciona el propio usuario a partir de una variedad de materiales impresos de muy buena calidad.

4) El desarrollo de cualquier actividad de lectoescritura tiene que partir de metas que sean comunicativas, necesarias y funcionales.

Tenemos que considerar muy seriamente la importancia de conocer lo complejo que resulta el desarrollo de la lengua escrita. Se ha determinado que cuando los aprendices se concentran, exclusivamente, en el desarrollo de la gramática de una lengua, no llegan a convertirse en lectores autónomos puesto que han aislado uno de los sistemas más importantes de la lengua. Cuando se trata de enseñar un solo proceso lingüístico, como ocurría en el pasado con el sistema grafofónico, se divide la armonía que debe reinar entre todos los procesos. Al aislar uno de los sistemas lingüísticos más importantes retrasamos la comunicación humana. Este énfasis en la enseñanza del sistema sintáctico o grafofónico, en vez de promover el aprendizaje de una lengua, por medio de metas auténticas de aprendizaje, constituye un obstáculo para su desarrollo.

La gran mayoría de los programas de alfabetización para adultos existentes en la región, parten de una concepción errónea de cómo se apropian las personas de la lengua escrita. Por otra parte, los libros utilizados para enseñar a leer y escribir conocidos popularmente como "cartillas" no son otra cosa que la presentación de fragmentos de lenguaje sin sentido y carentes de unidad significativa para el usuario. Asimismo, observamos que el dibujo que acompaña a esos escritos no guarda relación ni con el contenido semántico y, mucho menos, pragmático. En otros casos, se evidencia una pésima calidad de la ilustración y de la impresión. Al analizar uno de estos materiales de lectura encontramos términos que se utilizan, exclusivamente, para incluir la consonante que amerita la secuencia alfabética que se presenta, como es el caso, de la palabra "kalmuco" encontrada en el libro de lectura llamado **El Nuevo Mantilla**. La lectura y la escritura son procesos muy complejos que ameritan analizarse muy bien, antes de lanzar programas de alfabetización apresuradamente y con personal no preparado en forma adecuada.

Si la verdadera comunicación es fundamental para el desarrollo de la lectoescritura la misma producirá una necesidad para desarrollarla a nivel de excelencia. Según nuestra propuesta para la alfabetización, la construcción de significados debe ser la meta en cualquier acto de lectura o escritura. Este objetivo se logra si quienes llevan a cabo programas de alfabetización conocen bien en qué consiste el acto de leer o escribir. De lo contrario, seguiremos perdiendo tiempo y dinero como ha venido ocurriendo hasta el presente con los programas de alfabetización de adultos.

## Los resultados de nuestra investigación

Los diseñadores y directores de programas de alfabetización y los futuros alfabetizadores, ambos se convencieron de que los alumnos tienen que ser los actores y ejecutores en su proceso de apropiación de la lengua escrita. Concluyeron que el sistema funcional de aprendizaje del adulto no tiene, necesariamente, que ser idéntico al del alfabetizador o al de sus compañeros; por lo tanto, respetaron las diferencias existentes en el desarrollo de los procesos de lectoescritura entre sus alumnos.

Se admitió que las diferencias existentes entre los aprendices pueden promover situaciones de aprendizaje que facilitan el respeto entre participantes y alfabetizador. Asimismo, tuvieron en cuenta el nivel de desarrollo lingüístico en el que se encontraba cada persona participante. Se dieron cuenta que todos los alumnos no tenían que estar en el mismo nivel de conocimiento de la lengua escrita. Observaron que por medio de la interacción entre los distintos participantes se generaban diferentes cambios.

Estos cambios resultaron necesarios para desarrollar la lectura y la escritura a nivel superior y eficiente. Al tomar en cuenta estas diferencias y

semejanzas entre participantes, los alfabetizadores permitieron el éxito de las metas trazadas en cada uno de los programas. En los programas de alfabetización que se diseñaron se enfatizó el concepto de relevancia y funcionalidad de la lengua escrita. Los pensamientos se expresaron por medio del lenguaje y a medida que desarrollaron más la lectura y la escritura pudieron comunicarse o comprender mejor lo que otros comunicaban. Se eliminó la idea de que "se aprendía" a leer y escribir. Se comprendió que leíamos y escribíamos para aprender. Esta conceptualización marcó una diferencia en nuestros programas de alfabetización. Como resultado de la aplicación de estos programas cada alumno sabía la importancia que representaba apropiarse de la lengua escrita.

## Recomendaciones

Para diseñar programas de alfabetización es importante tomar en consideración lo siguiente:

1) Preparar talleres y círculos de estudio dirigidos a los futuros alfabetizadores de manera que se organicen las escuelas para alfabetizadores con actividades de trabajo constante. El tema objeto de estudio debe ser el desarrollo de la lectoescritura. Debemos evitar los programas masivos de alfabetización cuyo personal no está preparado adecuadamente.

2) Establecer un conocimiento profundo de la población a quien se le va a ofrecer un programa de alfabetización en particular. No es procedente utilizar programas prefabricados asumiendo que será útil con todo tipo de alumno.

3) Determinar las necesidades y llegar a comprender la realidad de los futuros alumnos con el fin de organizar ambientes que inviten a alfabetizarse. Esto se logra si quienes alfabetizan están concientes de su papel como promotores de lectores y escritores autónomos.

4) Crear ambientes de lectura que se caractericen por la inclusión tanto en las paredes como en armarios o mesas de trabajo, de materiales impresos muy variados, como revistas, periódicos, libros de literatura, ciencia, tecnología, manuales técnicos y otros de interés de los posibles usuarios.

5) Revisar periódicamente estos programas de manera que sea posible efectuar los cambios necesarios, de acuerdo con los requerimientos de los alumnos. Estas exigencias serán producto del desarrollo de los alumnos como lectores o escritores autónomos.

Consideramos que este cambio de enfoque en la manera de diseñar y desarrollar programas de alfabetización ofreció, tanto a los alfabetizadores como a sus alumnos la oportunidad de encontrar una razón válida para alfabetizarse y, en consecuencia, sentir que era importante realizarlo con eficiencia.

Finalmente, reiteramos que leemos y escribimos para aprender y, no solamente, aprendemos a leer y escribir.

## Referencias bibliográficas


Arellano-Osuna, Adelina (1992) **El lenguaje integral: una alter-nativa para la educación.** Venezuela, Mérida: Editorial Venezolana.

Edelsky, C.B. Altwerger y B. Flores, B. (1991) **Whole language. What's the difference?** Portsmouth, NH: Heinemann.

Goodman, K.S. (1989) **El lenguaje integral.** Venezuela, Mérida: Editorial Venezolana.

Heath, S.B. (1983) **Ways with words.** New York: Cambridge University Press.

Heath, S.B. (1980) The functions and uses of literacy. **Journal of communications.** Vol.30, 1, 123-133.

Vygotsky, L. (1978) **Mind of society.** En M. Cole, V. John Steiner, S. Scribner y S. Souberman (eds.) Cambridge, Mass.: Harvard University Press.




742

# Talleres de formación de profesores en servicio pertenecientes al Programa de Mejoramiento de la Calidad de Escuelas Básicas de Sectores Pobres (P900)

Mabel condemarin
Viviana galdames
Alejandra medina

El Programa de Mejoramiento de la Calidad de Escuelas Básicas de Sectores Pobres (P900) es un programa de emergencia, que se está aplicando en Chile desde 1990 y que beneficia a 222.491 niños, que constituyen el 20.2% de la matrícula del primer ciclo básico.

El Programa ofrece formación gratuita y en servicio en las áreas de lenguaje oral y escrito y matemática a 7267 profesores y profesoras de 1º a 4º año básico pertenecientes a 1385 escuelas básicas del país, que representan aproximada mente el 15.1% del total de escuelas básicas gratuitas, ubicadas en áreas rurales y de extrema pobreza urbana, en cada una de las trece regiones del país.

La implementación de talleres de formación de los profesores en servicio en lenguaje oral y escrito y matemática constituye una de las principales acciones del Programa conjuntamente con la de dar apoyo a niños con retraso escolar, a través de Talleres de Aprendizaje (TAP). Otras acciones complementarias, hasta la fecha, están referidas a reparar aspectos de infraestructura de la planta



743

física de las escuelas; a complementar la distribución de textos de estudio que realiza el Mineduc con 125.000 más, correspondientes a castellano, matemática, ciencias sociales y ciencias naturales; a dotar a los primeros cursos de enseñanza básica con una biblioteca de aula que contiene 40 libros infantiles y a proporcionarles juegos y materiales didácticos incluyendo una grabadora y un "ditto".

El principal objetivo de los talleres consiste en elevar la capacidad profesional de los profesores para lograr un aprendizaje efectivo de los alumnos de 1º a 4º grado de los sectores carenciados, en las áreas de lenguaje oral, lectura, escritura y matemática. Debido a la imposibilidad de enfrentar en forma presencial la formación en servicio de los 7267 profesores y profesoras de 1º a 4º año básico, ésta se mediatiza a través de aproximadamente 400 supervisores representativos de todas las regiones del país, quienes reciben formación directa en jornadas intensivas de trabajo (con duración aproximada de una semana), a cargo de especialistas en el área de lenguaje oral y escrito y matemática, quienes elaboran, además, documentos de apoyo para ellos y para los profesores.

Los supervisores en sus respectivas regiones realizan talleres un día a la semana, formados por pequeños grupos de profesores (aproximadamente 8), dentro de la misma escuela. Los profesores a su vez, realizan con sus alumnos las acciones pedagógicas propuestas y analizadas dentro del taller.

El P900 se está realizando a partir del año pasado, gracias a la colaboración de los gobiernos de Suecia y Dinamarca, y se inserta dentro de la política educacional del gobierno, que persigue simultáneamente las metas de mejoramiento cualitativo de la educación, equidad en su distribución y la consideración de que la educación es tarea de todos.

El proyecto está siendo acompañado a partir de sus inicios por una **investigación evaluativa** diseñada para recoger la experiencia y conocerla desde la perspectiva de los actores centrales involucrados (equipo central, especialistas en lenguaje y matemática, supervisores, directores, profesores y autoridades del Ministerio de Educación).

Las actividades evaluativas están organizadas en torno a:

Interlocución permanente con el equipo central, encargado de la puesta en marcha del P900.


HOJA POR HOJA

AIQUE
GRUPO EDITOR

LA PEDAGOGIA DE HOY

Novedad 1993

A la hora de leer y escribir... textos
$ 16.-

Novedad 1993

Evaluar e informar
$ 10.-

Novedad 1993

Didáctica de la escritura
$ 28.-

Novedad 1993

Cómo aprenden los que enseñan
$ 12.-

PARA ADQUIRIR ESTOS LIBROS CONSULTE A SU LIBRERO O VAYA A LAS PAGINAS 37 y 38

AIQUE GRUPO EDITOR S. A. - Méndez de Andes 162 - (14

Descripción y análisis del proceso de supervisión.

Indagación de las expectativas y percepciones sobre el programa de profesores, directores y supervisores.

Observación de los efectos del perfeccionamiento en el aula.

Evaluación diagnóstica del rendimiento de los alumnos.

Los estudios de la supervisión y de los efectos del taller de profesores en el aula se realizan con una metodología cualitativa de corte etnográfico, con el fin de profundizar la comprensión de los procesos de comunicación, supervisión y formación en servicio que se dan en el desarrollo del Programa.

Los hallazgos de esta investigación evaluativa están permitiendo cumplir con su finalidad de constituirse en una ayuda para los participantes, en los distintos niveles, con el fin de readecuar decisiones frente a los obstáculos y recoger y fortalecer los aspectos positivos que permitan perfeccionar las acciones tendientes a elevar la calidad de la educación. Partiendo de la base que esta última reposa en una cadena compleja de comuniçaciones, se trata de estudiar cómo se trasmite y transforma la información entregada. Al mismo tiempo, se trata de analizar el flujo de comunicaciones, identificando factores facilitadores u obstaculizantes.

## Ideas fuerza en que se basan los talleres de profesores

Los talleres de lenguaje oral y escrito y de matemática pretenden principalmente que los participantes desempeñen en forma progresiva un "rol profesional", que redunde en el mejoramiento de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños pobres.

El rol profesional, en cuanto opuesto al desempeño de un **rol funcionario**, se deriva de una concepción curricular que basa su eficiencia en la iniciativa y creatividad de sus participantes. Se constituye dentro de un marco de **responsabilidad social asumida**, que incluye a personas con condiciones para diagnosticar situaciones, proponer diversas alternativas de acción tomando en consideración los objetivos que se procuran alcanzar y las específicas condiciones donde trabaja,


LOS MEJORES LIBROS

**Novedad 1993**

¿Qué es la ortografía?
$ 9.-

**Otras novedades:**

* **Conceptos claves**. Gramática, lingüística y literatura. $ 19.-
* La tarea de corregir. Los trabajos de lengua. $10.-
* Estructurar un aula donde se lea y se escriba. $ 14.-
* Viviendo la literatura. En busca del lector perdido. $ 13.-
* Didácticas especiales: estado del debate. $ 12.-
* La matemática en la escuela. Aquí y ahora. $ 16.-
* Teoría y evaluación de la educación superior. $ 12.-
* Demandas populares por educación. $ 14.-
* Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen. $ 10.-
* Con ton y con son. $ 10.-
* Entre los pañales y las letras. $ 13.-
* Sana, sana... $ 17.-

**Reimpresiones:**

**Qué hay y qué falta** en las escrituras alfabéticas de los chicos. $ 9.-
Comprensión lectora y expresión escrita. $ 14.-
Dicho y hecho. Atreverse con el taller y el grupo de reflexión. $ 14.-
Pensar, descubrir y aprender. $ 17.-

uenos Aires - Argentina - Tel. 982-0193 / 0194 / 2551





745

implementar soluciones originales y evaluarlas de manera tal que posibilite la introducción de correcciones a su práctica, en la perspectiva de su mejoramiento y efectividad. El docente en cuanto profesional participa en la toma de decisiones, desarrolla sus iniciativas, valora su subjetivismo y no se limita a aplicar u obedecer programaciones previamente prescritas para su desempeño.

El papel opuesto caracteriza a un docente que desempeña un "rol de funcionario" al servicio de la implementación de una concepción tecnocrática de un curriculum cerrado, es decir programado hasta en sus más mínimos detalles y que conlleva el concepto de **responsabilidad social alienada**. En relación con este curriculum el docente pasa a ser una persona subordinada a una programación estricta para que la institución alcance sus objetivos.

Para lograr el progresivo desarrollo profesional del docente, el funcionamiento de los talleres de lenguaje oral y escrito y de matemática, se apoya en tres principales ideas fuerza, traducidas en proposiciones orientadoras de las acciones educativas de los participantes: transformar el trabajo aislado por una modalidad participativa, validar los saberes destinados al mejoramiento de la calidad de la enseñanza y aprendizaje, y modificar las actitudes y prejuicios que limitan el desarrollo cognitivo y ético-afectivo de los niños de los sectores pobres:

1. La primera idea fuerza propone transformar el trabajo aislado, que las observaciones cualitativas confirman que sería la modalidad más frecuente de organización del trabajo escolar, por un trabajo participativo. El docente aislado tiende a limitar sus responsabilidades a "pasar la materia", al control disciplinario y a calificar los aprendizajes según las normas preestablecidas. Este aislamiento conlleva al docente a una **responsabilidad social atomizada** consistente con el curriculum tecnocrático y contribuye a la **rutinización** de su práctica educativa y de la vida escolar.

Con el fin de superar el aislamiento, los talleres abren una instancia participativa en la cual los profesores pueden contar sus acciones educativas, reflexionar sobre la racionalidad que las sustenta, asimilar nuevas experiencias y conocimientos, intercambiar materiales didácticos e instrumentos de evaluación, planificar y realizar proyectos destinados a mejorar el servicio educativo que ofrecen a sus alumnos...

En esta instancia también participa directamente el supervisor quien sirve de estimulador de las conversaciones y de mediador de la participación indirecta de los especialistas del programa **(véase Anexo 1)** quienes entregan a través de documentos de apoyo, el conocimiento pedagógico acumulado por investigadores y profesionales del área de la didáctica.

Se pretende que este trabajo participativo, surgido en oposición al trabajo aislado, se transfiera a la situación dentro del aula a través de la apropiación de la consigna **aprender interactuando con otros** y a través de estimular al profesor a que aprenda de sus alumnos, valide el aprendizaje interpares, los incluya en las planificaciones, puesta en marcha de proyectos, en la creación de su propia situación de aprendizaje, en la elaboración de materiales... También se pretende que la idea de participación se transfiera a la vinculación de los profesores con las otras personas que conforman la escuela y con la comunidad en la cual ella está situada.

2. Con el mismo fin de desarrollar el rol profesional, la segunda idea fuerza enfatiza la **preocupación por el saber.** El supuesto en que se basa este **saber** no tiene un carácter enciclopédico sino que liga profundamente pensamiento, acción y valor. Se afirma que conocer "no consiste primariamente en poseer una buena teoría acerca de un fenómeno, sino en tener éxito en las acciones realizadas en un ámbito determinado. Sabría (o habría aprendido) quien posee la capacidad de actuar con competencia en un dominio determinado..." (García-Huidobro, 1990).

La aplicación de esta validación del saber en el trabajo en los talleres de formación de los profesores, se traduce en conversaciones orientadas hacia:

◆ La valoración del quehacer pedagógico de los docentes con el fin de que los nuevos aprendizajes puedan anclarse en una estructura de conocimientos existente (Ausubel, 1973; Gagné) y teniendo en claro el principio de que "se accede mejor a nuevas prácticas sólo a través de una recuperación y resignificación de las antiguas".

◆ La internalización de un modo de aprender que desarrolle la capacidad de analizar las acciones realizadas por los propios sujetos convirtiéndolas en ocasiones concientes de aprendizaje **(metacognición)**. Este modo de aprender es alternativo al tipo de perfeccionamiento en el cual el profesor juega un rol pasivo, "recipiente" del conocimiento de contenidos y métodos elaborados por otros. Gracias a la acción, el profesor toma conciencia de las necesidades teórico-prácticas que debe satisfacer su formación en servicio y activa sus estructuras cognitivas para aprehender mejor y más selectivamente, tanto el conocimiento



746

acumulado como el emergente. La propia experiencia convertida en ocasión de aprendizaje implica el desarrollo de la capacidad de reflexionarla de manera crítica, reflexión que puede adquirir paulatinamente mayores niveles de sistematicidad y rigor teórico-metodológico.

◆ La estimulación a que los propios docentes, mejoren la calidad de "la trasmisión de los saberes históricamente construídos y culturalmente organizados...". (Coll, pp.134) que ellos ofrecen a los niños de los sectores pobres y en la efectividad de los procesos a través de los cuales los ofrecen. La toma de conciencia de esta necesidad conlleva una mejor disposición para obtener un progresivo dominio cognoscitivo de los conocimientos y destrezas observables en la acción así como de las estrategias para trasmitirlos adecuadamente.

◆ El desarrollo progresivo de los docentes (con transferencia a sus alumnos) de **formas autónomas de aprendizaje**, en cuanto opuestas a modos de aprender "dependientes" que, por el contrario, implican una alta dosis de fe, creencia u obediencia a una autoridad externa, así como subordinación a juicios de valor o de verdad elaborados o trasmitidos por otro u otros, independientes del sujeto que aprende (Vera, 1988). El desarrollo de **formas autónomas de aprendizaje**, estimula la capacidad de pensar, de indagar directamente en contacto con la realidad, de elaborar juicios a partir de las propias experiencias y creencias, de apropiarse críticamente de la información emergente, confrontándola con los propios marcos de referencia. El apoyo a un aprendizaje autónomo valida, a su vez, la importancia de "aprender a aprender".

◆ La validación del saber también implica... "la aceptación de las emociones como informaciones de lo que ocurre en las relaciones con las personas. Asimismo, el manejo de la tensión y de la ansiedad, la comunicación de los estados de ánimo y necesidades afectivas del profesor y de los alumnos, favorece la construcción de un clima adecuado para aprender..." (Cardemil, 1991). En relación con el desarrollo emocional de los participantes de los talleres, es importante destacar el trabajo de habilidades de comunicación realizado con los supervisores por el equipo técnico de los Talleres de Aprendizaje, que ha incidido positivamente en el trabajo específico de los talleres.

3. La tercera idea fuerza destinada a desarrollar el rol profesional de los partipantes en los talleres de profesores pretende que los docentes modifiquen sus actitudes, prejuicios, percepciones y conductas

dentro de la sala de clases de niños de sectores populares, que las observaciones cualitativas han mostrado que son limitadoras del desarrollo afectivo-cognitivo de tales alumnos. Las conversaciones destinadas a obtener cambios se basan en las siguientes observaciones:

◆ Cuando los profesores trabajan con niños pertenecientes a los sectores pobres, generalmente, realizan intercambios verbales y afectivos distintos a los que efectúan cuando atienden a niños de sectores medios o altos. Cuando estos intercambios se traducen en rotulaciones, reprimendas, descalificaciones y correcciones del habla materna se producen importantes deterioros de la autoestima de los niños.

◆ Desconocen y desvalorizan la cultura propia de sus alumnos, utilizando incluso manifestaciones de ellas como medios de descalificación.

◆ No reconocen ni valoran los aprendizajes de contenidos aprendidos fuera de la escuela. Así, los niños reciben pocas instancias de reconocimiento, lo cual incide negativamente en sus logros.

◆ Perciben a los niños de sectores populares como desnutridos, lentos, menos capaces que los niños de sectores medios, con deficiente coordinación motriz y "pobre lenguaje". También los perciben como inmaduros, desinteresados por la escuela, afectados por "problemas de aprendizaje" y carentes de hábitos sociales.

◆ Atribuyen a las familias de sus alumnos una responsabilidad considerable en la calidad de escolarización de sus hijos y la culpan de los fracasos. También atribuyen a las múltiples limitaciones de la pobreza y a los "trastornos del aprendizaje" (dislexia, retardo mental, etc.), los bajos índices de rendimiento. Por ende, no se atribuyen a sí mismos ni a la escuela, ninguna responsabilidad en el fracaso escolar de los niños de sectores populares.

◆ Tienen un bajo nivel de expectativas de escolaridad frente a sus alumnos, comparado con el que cifran frente a los niños de sectores medios. Este bajo nivel de expectativas se traduce en una "minimización" de los contenidos entregados en la sala de clases y en una reducción del tiempo de dedicación. También produce en los niños desesperanza frente a la superación de limitaciones y falta de motivación para realizar actividades en forma exitosa.

La toma de conciencia de los resultados de estas observaciones se traduce en conversaciones orientadas hacia la aprehensión de las siguientes proposiciones:

◆ Todos los niños pueden aprender. En cada niño o grupo de niños, independientemente de su edad, escolaridad o nivel socioeconómico, existe un potencial de aprendizaje susceptible de ser desarrollado a través de enfoques y estrategias metodológicas adaptadas a sus necesidades psicológicas y culturales, así como a sus estilos personales de aprendizaje.

Estas estrategias no sólo deben estimular los aprendizajes secuenciales, convergentes, lógicos y temporales sino también deben estimular los aprendizajes holísticos basados en el descubrimiento, la intuición, la divergencia, la percepción global, la fantasía y el humor. El reconocer en cada uno de sus alumnos un potencial de aprendizaje susceptible de ser desarrollado, independientemente de su edad, escolaridad o nivel socioeconómico, debería modificar las expectativas de los profesores con respecto a las capacidades de sus alumnos. Este planteamiento implica la necesidad de adaptar las estrategias metodológicas a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños.

◆ Los profesores deben reconocer e integrar a sus estrategias educativas, las habilidades propias de los niños de sectores populares. Los niños de sectores pobres, generalmente, tienen habilidad para resolver en forma creativa y autónoma los problemas que enfrentan en su vida cotidiana. Esta cualidad constituye una rica fuente de aprendizajes progresivamente más complejos, así como de desarrollo de la autoestima.

◆ Los profesores deben entender el significado y valorizar la lengua materna y de la identidad cultural de los alumnos. La adquisición de la lengua materna significa simultáneamente la inscripción del niño en un entorno cultural que da forma a sus pensamientos, a su percepción y comprensión del mundo. La lengua materna de los alumnos, es decir, la lengua hablada por sus padres y su comunidad, constituye el medio natural de expresión del niño; justamente por ser materna tiene para él un alto valor emocional; es el medio de integración del niño a su cultura y a su comunidad; es la que permite el proceso de captar el mundo y entenderlo, dado que a través de ella se registra y codifica su experiencia cultural. El niño aprende a través de ella a pensar, a plantear y resolver problemas, a expresar sus emociones y sus fantasías, a recibir y plantear instrucciones y normas, a interiorizarse con los valores de su comunidad, a conocer su historia y a apropiarse de los saberes científicos.

Así, los educadores necesitan conocer y valorizar la lengua materna y el entorno cultural de sus alumnos como base para el desarrollo de su

autoestima y autoconcepto positivo y para su acceso a los restantes aprendizajes escolares y al mundo letrado. Este planteamiento tiene especial relevancia en el caso de los niños de sectores populares puesto que, generalmente, enfrentan una discontinuidad entre la cultura (el lenguaje) de la escuela y la cultura (el lenguaje) de su entorno.

◆ Para estimular el desarrollo del lenguaje ya sea oral, escrito o matemático y su inserción en las asignaturas de estudio, es necesario valorar y utilizar el mundo natural del niño que incluye tanto su entorno físico y social como sus juegos e implementos. El mundo natural del niño constituye una rica fuente de inmersión en el lenguaje oral, escrito y en las relaciones numéricas y espaciales y origina, por ende, aprendizajes significativos y permanentes.

En resumen, las ideas fuerza que sirven de base a las acciones destinadas al desarrollo del lenguaje oral y escrito y matemática en los talleres de formación de profesores en servicio pertenecientes al Programa de Mejoramiento de la Calidad de Escuelas Básicas de sectores pobres en Chile, constituye una propuesta abierta en la cual todos: especialistas, evaluadores, supervisores y profesores están aprendiendo en una acción conjunta que nos conduce a la reflexión generadora de nuevas acciones y, por ende, a nuevas reflexiones.

## Bibliografía


Cardemil, C. y V.Espinola (1987) **Detrás del pizarrón.** Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).

Cardemil, C., M. Latorre, J. Filp y G. Gálvez (1991) **Factores que inciden en el mejoramiento de los aprendizajes en la educación básica.** Mineduc, Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres. Setiembre de 1991 (mimeografiado).

Edwards, R. V. (1990) **Recomendaciones para el perfeccionamiento docente** (documento P900).

García-Huidobro, J.E. (1991) **Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres: Informe de actividades.** Mineduc, Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres. Marzo-diciembre de 1991 (mimeografiado).

García-Huidobro, J.E. (1990) **La supervisión y la calidad de la educación.** Mineduc, Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres. Punta de Tralca: julio de 1990 (mimeografiado).

Vera, R.G. (1988) **Marco global de los talleres de educación democrática.** Programa interdisciplinario de investigación en educación. Santiago, (mimeografiado).

*Ilustración de Rosa Schilman*




743

# INSTRUCCIONES PARA NUESTROS AUTORES

**1.** Los trabajos deben tratar acerca de la **lectura** y **escritura** y **áreas conexas** dandose preferencia a investigaciones y exposiciones de prácticas pedagógicas.

**2.** Los trabajos deben ser inéditos. El envío de un trabajo a LECTURA Y VIDA. **Revista Latinoamericana de Lectura**, supone la obligación del autor de no someterlo simultáneamente a la consideración de otras publicaciones.

**3.** Los trabajos, que no pueden tener una extensión superior a las 18 carillas tamaño carta (incluida la bibliografía) mecanografiadas a doble espacio, deben ser enviados a la redacción de la revista **(Casilla de Correo 124, Sucursal 13, 1413 Buenos Aires, Argentina)**.

**4.** Deben ser remitidos **en original y dos copias** y estar acompañados de una nota con la dirección del autor/autores, número de teléfono, lugar de trabajo y breve reseña de su trayectoria profesional y científica.

**5.** Los responsables de la redacción de la revista se reservan el derecho de publicar o no los trabajos presentados y de determinar la oportunidad de hacerlo. Acusarán recibo de los originales, informarán a los autores la aceptación o rechazo en el momento en que se determine de acuerdo con las normas que rigen el proceso de revisión pero no mantendrán otro tipo de correspondencia ni devolverán los originales.

**6.** Los trabajos recibidos son revisados por dos miembros por lo menos del **Consejo Editorial Consultivo**. Aquellos autores que deseen permanecer en el anonimato para los informes de los consultores, deben enviar dos de las tres copias del trabajo encabezadas sólo por el título, con el nombre y los datos personales mecanografiados en hoja aparte.

**7.** Las **notas** y **llamadas** se numerarán por orden de aparición y se agruparán al final del texto.

**8.** Las **figuras** y **tablas** deben presentarse en original y numerarse correlativamente por orden de aparición en el texto.
Las **ilustraciones** no deben incluirse en el cuerpo del texto, sino que irán en hoja aparte identificada con el nombre del autor en la parte superior derecha y la indicación del lugar donde deban incluirse.

**9.** Las **referencias bibliográficas** se ordenarán por orden alfabético, citando: autor, año (entre paréntesis), título del libro (subrayado), lugar de edición, editorial y año de la edición. Si se trata de artículo: autor, año, título, nombre de la publicación (subrayado), volumen y/o número de la revista (subrayado), y páginas. Cuando la obra citada es una traducción, deberá citarse en primer lugar el título original de la obra y entre paréntesis su versión en castellano o en el idioma en el que se esté citando.

**10.** Los **informes de investigación** deben respetar los apartados clásicos de Introducción, Método (sujetos, diseño, instrumentos y/o procedimientos), Resultados y Conclusiones.

**11.** La Dirección y la Redacción de la revista no se hacen responsables de las ideas y opiniones expresadas en los artículos.

**Aquellos trabajos que no cumplan con la totalidad de los requisitos enunciados no serán considerados, tampoco se enviará a los autores acuse de recibo ni se les devolverá los originales.**

# La didáctica de la lengua en la escuela secundaria y los modelos pedagógicos

Marta marin

*La autora es especialista en Didáctica de la Lengua.*

La queja de los docentes terciarios y universitarios acerca de las escasas habilidades lectoras y escriturarias de los egresados de la escuela secundaria es casi un lugar común en la Argentina. Como lo es, asimismo, la queja de los profesores de la escuela secundaria cuando expresan que los alumnos que egresan de la escolaridad primaria leen y escriben dificultosamente.

Aparecen, entonces, no sólo la sensación de impotencia individual, sino el escepticismo acerca de la escolarización, lo que podría sintetizarse como un fuerte malestar en el profesor de lengua, al que sus colegas de otras asignaturas le reprochan las "faltas" de los alumnos. El profesor de lengua tiene la difusa conciencia y el deseo de que hay que cambiar y muchos han empezado a hacerlo. Pero, ¿hacia dónde deberían orientarse los cambios?

Cambiar no es cambiar nomenclaturas. Cambiar no es "dar vuelta el programa". Cambiar no es tratar de ser un "profesor más aceptado por los alumnos". No es solamente introducir nuevos contenidos en las planificaciones, pero seguir utilizando esos nuevos contenidos y los textos más actuales de un modo tan conductista y directivo como antes. Para cambiar ese estado de la cuestión habría que plantearse de nuevo el "para qué" (finalidades), el "qué" (contenidos), el "cómo" (métodos) y el "para quién" (conocimiento del sujeto cognoscente por parte de los enseñantes) de los aprendizajes que se promueven.



751

Cambiar es ser conciente de los modelos pedagógicos en uso y de la presencia de nuevos modelos. Un modelo pedagógico está relacionado con una teoría del aprendizaje del cual la didáctica es un correlato metodológico. También se relaciona con una teoría de cada disciplina; en el caso de los aprendizajes lingüísticos, con una teoría lingüística, una concepción acerca de la lengua, porque esa concepción determinará, p.e., una gramática oracional o transoracional, descriptiva o explicativa.

El modelo pedagógico tradicional, fundado en una teoría del aprendizaje asociacionista, mostraba una proceso de enseñanza y aprendizaje verbalista coranado con el "esfuerzo". La "enseñanza del lenguaje" estaba basada en una teoría lingüística que concebía los aspectos gramaticales uncidos al carro de la lógica, con las activiades clasificatorias y analíticas que esto implica, mientras que los aspectos discursivos y textuales estuvieron siempre exclusivamente referidos a lo literario, a "los buenos ejemplos literarios" y al "comentario literario" y si la literatura venía con una buena dosis de moralina, tanto mejor.

## El modelo tecnocrático

El advenimiento del estructuralismo a las aulas no significó un cambio radical, aunque muchos de sus más entusiastas seguidores lo supusimos así. Inscripto en el ámbito cientificista, el estructuralismo como teoría lingüística representó la independencia de la lingüística de los dominios de la filosofía y de la lógica. Pero su concepción de la lengua como forma y como relación entre funciones, y su afán clasificatorio y analítico difería del modelo anterior sólo en lo que a rigurosidad científica se refiere. Dicho de otro modo: la riqueza taxonómica y analítica del estructuralismo lingüístico contribuyó a un nuevo y más rico conocimiento de la lengua. Pero, unida a la teoría del aprendizaje conductista, el estructuralismo llegó a las aulas de las escuelas --secundarias primero y luego primarias-- y formó parte cómoda y exitosamente de un modelo pedagógico que *a posteriori* se dio en llamar tecnocrático. En la Argentina ese modelo produjo planificaciones de "conductas observables y evaluables", atomizadas y difícilmente relevantes. La actividad discursiva y textual se mantuvo dentro de los parámetros de los textos literarios prestigiosos y apenas si tocó el discurso informativo con algunas incursiones hacia lo publicitario y lo periodístico, al tiempo que se mantuvo la cancelación de la producción textual cotidiana. Un claro ejemplo de esta situación es la reducción escolar de las funciones del lenguaje que había establecido Jakobson: en el listado oficial de contenidos mínimos y en numerosos libros de texto aparece una reducción o confusión de las funciones emotiva y poética del lenguaje, de modo que la primera de ellas, que se manifiesta ampliamente en el discurso cotidiano -- y en la representación de él que hace el discurso dramático--, se ejemplifica a través de textos literarios, como si la expresión lingüística de la emoción sólo fuera aceptable cuando está vehiculizada en textos consagrados, y como si el bagaje lingüístico que el alumno trae de fuera de la escuela o de fuera de "las clases de lengua" no debiera ser tomado en cuenta en absoluto, como si perteneciera a otro dominio, del cual la escolarización no quiere hacerse cargo.

Podría caracterizarse esta situación pedagógica como una relación de distancia: distancia entre los sujetos y los objetos del aprendizaje, distancia entre la lengua de uso y la lengua como objeto de conocimiento, distancia entre el enseñante, portador de saberes y el aprendiente, cuyos saberes previos son ignorados o desdeñados por no pertinentes. Es así como:

a) Las actividades de enseñanza están centradas en el supuesto desarrollo de las competencias lingüísticas --y sólo las lingüísticas-- de los alumnos. Pero esas competencias lingüísticas sólo valen en cuanto empiezan y terminan en el ámbito escolar, perversa situación que tiene su expresión en el discurso didáctico: "Hoy vamos a empezar con análisis sintáctico, pero vamos a partir desde cero".

b) Se produce una distorsión de la noción de sistema de la lengua, por la cual puede llegar a pensarse que los elementos de ese sistema existen para ser analizados y clasificados. P.e., se pierde de vista la función de economía textual del pronombre porque las actividades escolares que se realizan con referencia a lo pronominal consisten, principalmente, en poder determinar la clase y función de cada uno de los pronombres de textos dados.

c) Se produce una distorsión del enfoque con que se accede a los saberes gramaticales; es así como se desconoce la sintaxis como combinatoria de funciones, reemplazada por el análisis sintáctico de enunciados ajenos y prestigiosos, con la consecuente cancelación de los enunciados del usuario y de toda reflexión gramatical que él pudiera hacer sobre las posibilidades combinatorias de que dispone para producir su propia textualidad.

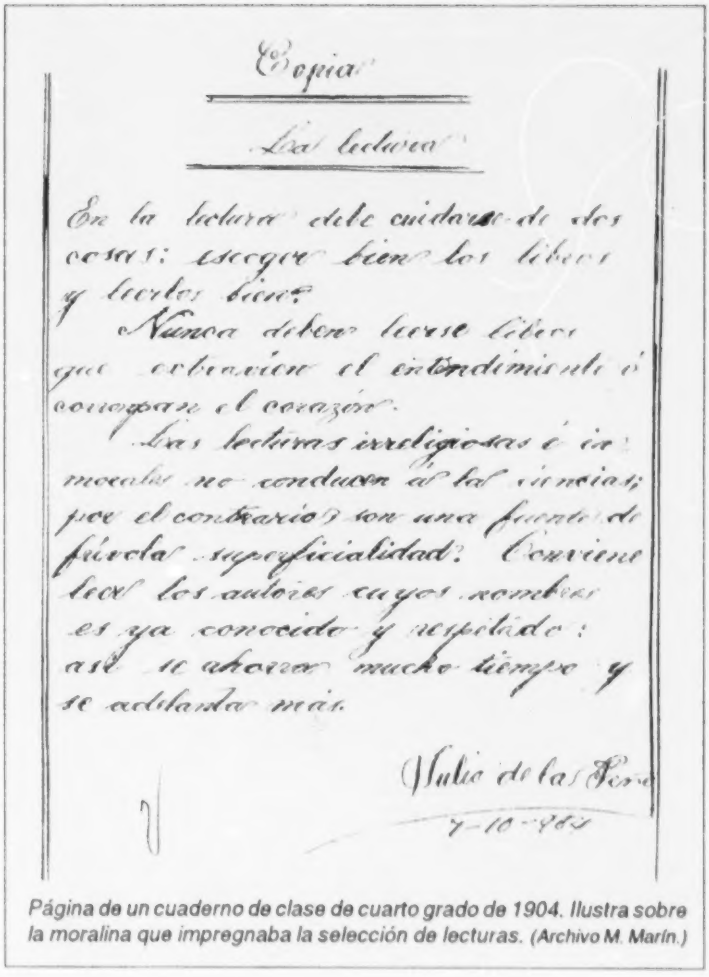
d) Se confía en que el aprendizaje se produce por ejercitación mecánica.



752

e) Se confía en que esa ejercitación mecánica estímulo-respuesta que en el campo de la sintaxis se realiza sobre enunciados ajenos producirá, por transferencia, habilidades de construcción sintáctica cuando se trate de producir enunciados propios.

f) En el campo que dio en llamarse "análisis sistemático del discurso", el lugar central siguió ocupado durante muchos años por el discurso literario. Esta centralidad responde, por una parte, a la ideología remanente del modelo pedagógico tradicional, por el cual el alumno de enseñanza secundaria debía acceder a un cierto bagaje de conocimientos que conformarían una "cultura general". Esta idea se había manifestado en extensos y enciclopédicos programas de historia de la literatura que --devenidos prehistóricos-- no fueron cambiados en la letra, pero sí en la realidad: los profesores del área nunca pudimos resistir la tentación de intentar que nuestros alumnos amaran aquello que más amábamos nosotros mismos. Esto que dio como resultado la implantación del análisis literario de corte estructuralista o estilístico y una alta dosis de frustración docente. Los docentes, que habíamos aprendido literatura en la escuela en forma de sucesivas biografías de autores, reemplazamos un tedio estudiantil por otro cuando no supimos descentrarnos de nuestros propios intereses. En este ámbito, además, se generalizaron dos clases de prácticas: una consistió en enseñar literatura para críticos literarios, así como se enseñaba gramática para gramáticos; la otra se manifestó en conductas clasificatorias, apoyadas en la idea de que así como todo era clasificable y analizable en gramática, podía serlo en literatura, por lo tanto todo hay que clasificarlo y organizarlo. Fue así como, del mismo modo que el aprendizaje gramatical pareció tener como objetivo encontrar el objeto directo, el conocimiento del discurso literario pareció dirigirse únicamente a encontrar el tema principal y los secundarios, la estructura externa e interna del texto (de "la obra") o en descubrir a qué subespecie dentro del género correspondía.



Copia

Las lecturas

En la lectura debe cuidarse de dos cosas: escoger bien los libros y leerlos bien.

Nunca deben leerse libros que extravíen el entendimiento ó corrompan el corazón.

Las lecturas irreligiosas é inmorales no conducen al bien ni á la ciencia; por el contrario son una fuente de falsa superficialidad. Conviene leer los autores cuyos nombres es ya conocido y respetado: así se ahorra mucho tiempo y se adelanta más.

Julio de las Peras

7-10-905

*Página de un cuaderno de clase de cuarto grado de 1904. Ilustra sobre la moralina que impregnaba la selección de lecturas. (Archivo M. Marín.)*

## Distintas alternativas

Después de años de conducir estos tipos de actividades, el malestar docente determinó la aparición de lo que hemos llamado "la crisis de la didáctica de la lengua", que se manifestó en variadas estrategias de aula más o menos anárquicas y en el comienzo de un rechazo de los docentes por la enseñanza de la gramática para suplantarla por el auge de "la lectura comprensiva" y algo de escritura (la que los profesores sobrecargados de tareas pudieran alcanzar a "corregir"). Aquellos docentes conocedores del modelo pedagógico llamado "Nueva escuela metodológica" introdujeron también en sus prácticas el juego, con su correlativa caída en el "jueguismo", donde los juegos con palabras y los incipientes talleres literarios también fracasaban en la producción de verdaderos aprendizajes por su falta de conceptualización y de sistematización.



BEST COPY AVAILABLE

## Nuevo modelo

En la actualidad aparece lo que se ha dado en llamar "modelo comunicacional", para tratar de dar cuenta, de alguna manera, de los cambios que se están dando en la didáctica de la lengua. Parece evidente, sin embargo, que esta denominación alude solamente a la teoría lingüística que informa las nuevas prácticas; pero, como dijimos antes, los cambios didácticos no se dan en forma independiente de la presencia de un nuevo modelo pedagógico; son el emergente en superficie, esto es, en las estrategias de aula, de una teoría del aprendizaje y de una ideología pedagógica. En este caso, las nuevas prácticas docentes, las nuevas estrategias que se implementen para producir aprendizajes efectivos en el dominio de lo lingüístico, responden a una teoría del aprendizaje distinta de las anteriores, a otra teoría acerca de la lengua y a una noción distinta del lugar que el aprendizaje lingüístico debe tener en la escuela:

Podríamos caracterizar provisionalmente este modelo pedagógico como el deseo de preparación de personalidades que tiendan a la autonomía y criticidad de pensamiento, gracias a la significativización social y personal de los aprendizajes sistemáticos.

La teoría del aprendizaje que esta ideología pedagógica supone es el cognoscitivismo, es decir, la aplicación y el desarrollo didáctico de las teorías interaccionistas.

La teoría de la lengua que se propone es la que la concibe como instrumento de comunicación en sus dimensiones discursiva, textual y lingüística. Lo que implica ir más allá de la estructura formal y abstracta y abarcar la teoría del discurso, la gramática del texto, la sociolingüística, la pragmática, la semántica, pero también la morfosintaxis y el uso de las convenciones.

Noción del lugar de los aprendizajes lingüísticos en la escuela: mejoramiento de las competencias por parte de los usuarios, es decir, que el objetivo de esos aprendizajes debería ser siempre el desarrollo de la competencia comunicativa.

## La competencia comunicativa

La necesidad social de comunicarse tiene dos facetas: lograr una transmisión eficaz de los mensajes propios y aprehender eficazmente los mensajes de los otros. Este concepto, aplicado al aprendizaje de la lengua, tiene como correlato pedagógico la necesidad de mejorar la competencia comunicativa de todos los usuarios de una lengua.

La competencia comunicativa implica: evaluar una situación comunicativa y elegir cuál es el discurso apropiado para comunicarse con ese interlocutor en esa situación, es decir, la competencia discursiva. Seleccionar las operaciones gramaticales adecuadas a nuestras intenciones, es decir, la competencia lingüística. Saber cómo construir un texto para que responda a esas intenciones y a ese discurso, es decir, la competencia textual.

La escuela en general --no sólo la secundaria- se ha centrado hasta hace muy poco (y pensamos que en la mayoría de los casos se sigue centrando) sólo en los aspectos lingüísticos de la competencia comunicativa, y lo hizo y hace a través de una metodología conductista. Mientras tanto, las competencias discursiva y textual han quedado más o menos libradas a las habilidades de los alumnos.

El bienintencionado objetivo de producir fluidez y precisión en la textualidad oral y escrita de los adolescentes naufragó por la falsedad de las situaciones de comunicación que en nombre de ese objetivo se propusieron. Consecuentemente, los contenidos y las actividades perdieron toda significación para los sujetos aprendientes. Sería entonces el momento de pensar en un objetivo global del aprendizaje lingüístico en la escuela secundaria que sea social e individualmente pertinente, es decir, social e individualmente significativo: ayudar a los alumnos a comunicarse con mayor eficacia y economía enunciativas.

## Aprendizaje significativo

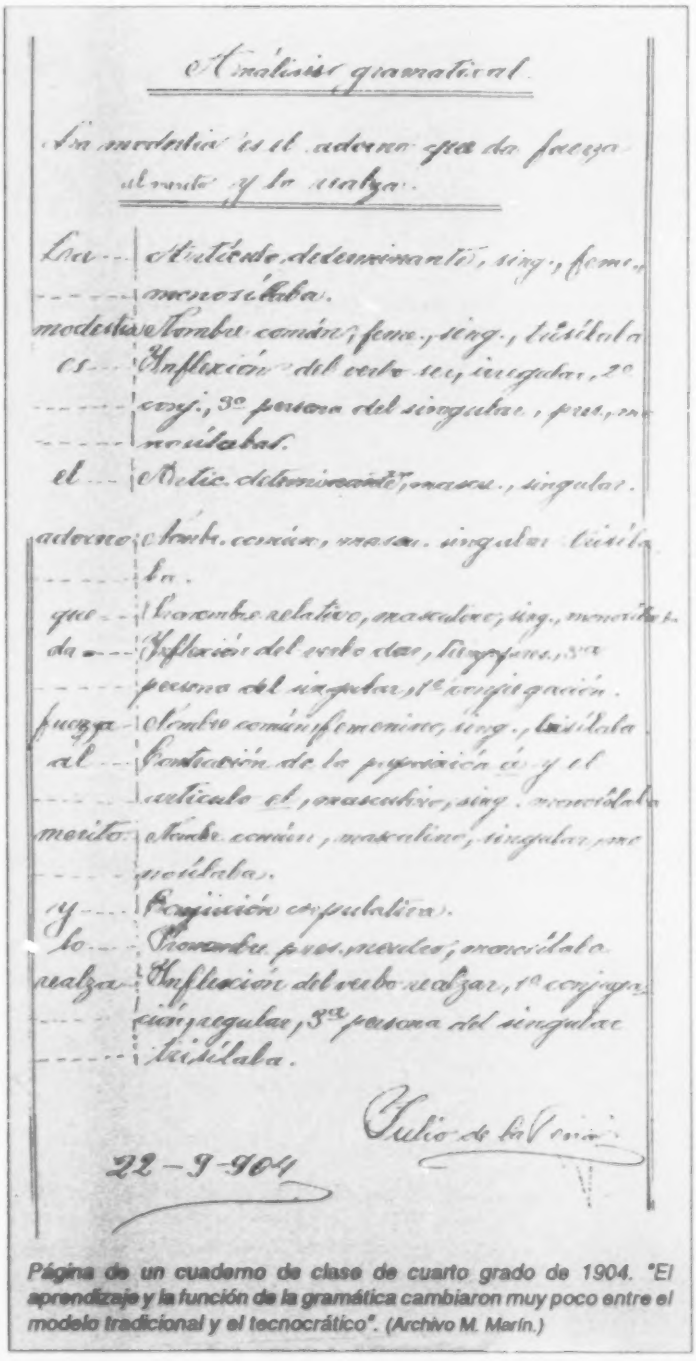
Se dice que un conocimiento tiene significación social cuando puede mejorar la vida del hombre, contribuir a su desarrollo personal y al de la sociedad. Habría que preguntarse entonces, cuáles son los aprendizajes socialmente significativos que los docentes de lengua promovemos en las aulas de la escuela secundaria. Deberíamos tal vez preguntarnos cosas como éstas:

✓ ¿Es socialmente significativo distinguir entre un subordinante y un relacionante? ¿Es o no socialmente significativo distinguir entre noticia y comentario dentro de un artículo periodístico?

✓ ¿Es socialmente significativo analizar y descomponer enunciados ajenos? ¿Es socialmente significativo jugar con la combinatoria de las pala-

bras, es decir, con la sintaxis hasta encontrar la manera más eficaz de comunicar un mensaje?

✓ ¿Es socialmente significativo leer y componer sólo textos literarios? ¿Es socialmente significativo leer y componer textos que pertenezcan a todos los tipos de discurso que circulan en la sociedad y con los cuales el usuario de la lengua se encuentra en su vida diaria?



Análisis gramatical.

Su modestia es el adorno que da fuerza al mérito y lo realza.

Su — Artículo determinativo, sing., femenino, monosílaba.
modestia — Nombre común, fem., sing., trisílaba.
es — Inflexión del verbo ser, irregular, 2ª conj., 3ª persona del singular, pres., monosílaba.
el — Artículo determinativo, masc., singular.
adorno — Nombre común, masc., singular, trisílaba.
que — Pronombre relativo, masculino, sing., monosílaba.
da — Inflexión del verbo dar, singular, 3ª persona del singular, 1ª conjugación.
fuerza — Nombre común, femenino, sing., trisílaba.
al — Contracción de la preposición á y el artículo el, masculino, sing., monosílaba.
mérito — Nombre común, masculino, singular, monosílaba.
y — Conjunción copulativa.
lo — Pronombre, pers., neutro, monosílaba.
realza — Inflexión del verbo realzar, 1ª conjugación, irregular, 3ª persona del singular, trisílaba.

Julio de la Vega

22-9-904

***Página de un cuaderno de clase de cuarto grado de 1904. "El aprendizaje y la función de la gramática cambiaron muy poco entre el modelo tradicional y el tecnocrático". (Archivo M. Marín.)***

Un aprendizaje significativo, sin embargo, no reside sólo en la significación social de los contenidos, sino en la significación personal. Un aprendizaje tiene significación personal cuando puede ser asimilado y acomodado dentro de los esquemas de conocimientos que ya tiene el que aprende. Y esto se relaciona directamente con una teoría del aprendizaje y con una metodología de la enseñanza, de modo que la significación social e individual del conocimiento es en donde se encuentran la problemática del contenido y el método.

P.e., en nuestra vida social permanentemente circulan el relato cotidiano, el relato periodístico y el relato audiovisual; la frecuentación que de ellos tienen los alumnos serían buenos esquemas previos o puntos de partida, para aprender las características del relato literario. La estrategia consistiría en problematizar lo ya conocido y lo nuevo ¿qué operaciones lingüísticas, discursivas y textuales habría que hacer a un relato cotidiano para que se convierta en periodístico? ¿Qué operaciones hay que hacer en una crónica policial para que sea un relato policial literario? ¿Cómo transformar los datos de la realidad objetiva y subjetiva en poesía? ¿Qué operación lingüística y de pensamiento ejecuto cuando puedo resumir un texto poético en una sola palabra?

¿Cómo se hace para transformar un capítulo de una serie televisiva en un cuento? ¿ Y al revés?

¿Cómo hacer para dar la mayor información posible en una oración? ¿Qué cambios se deberían hacer en un enunciado dado para que sea mejor comprendido por otros?

Todos estos ejemplos implican problematizar información, encontrar respuestas, asimilar nuevos conocimientos y acomodarlos a los esquemas previos y finalmente, construir un sentido del hacer escolar.

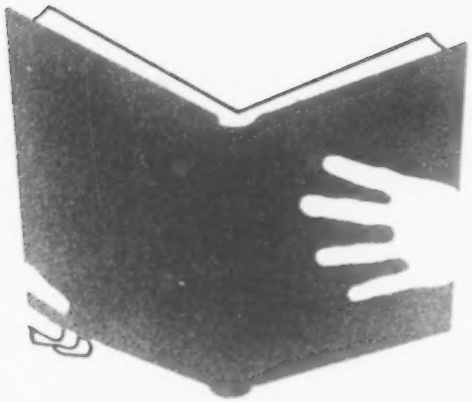
## Conclusiones

Si la didáctica de la lengua en la escuela secundaria necesita cambios, éstos no pueden darse solamente en el ámbito de la metodología





BEST COPY AVAILABLE



sino que deberían ser el emergente de cambios en la ideología pedagógica y el resultado del conocimiento de una teoría lingüística distinta de la que han venido informando hasta ahora las prácticas docentes.

A ese respecto nos permitimos enumerar algunas recomendaciones inherentes a este proceso de cambio y sus respectivas implicaciones:

- Enseñar la lengua no como un "contenido a aprender", sino como habilidades (en el sentido de competencias y no de destrezas), es decir, competencias a desarrollar y desempeños a mejorar.

- Proponer grandes unidades de sentido.

  Implicación:

  --poner en práctica la teoría del discurso y la gramática del texto, que proponen una gramática transoracional.

- Integrar el conocimiento de los distintos discursos que circulan en la sociedad con las operaciones gramaticales.

  Implicaciones:

  --conocer la tipología discursiva;

  --funcionalizar la gramática al servicio de la comunicación;

  --no enseñar gramática para gramáticos, sino para usuarios de la lengua.

- Priorizar la competencia y el desempeño comunicativos y no la competencia lingüística y la textualidad literaria.

  Implicaciones:

  --plantear situaciones comunicativas reales;

  --crear conciencia ortográfica y sintáctica a partir de la necesidad de comunicarse realmente con otros;

  --promover el aprendizaje de la construcción de distintos tipos de discurso;

  --conocer los distintos registros y las variaciones lingüísticas para poder promover su uso adecuado para cada situación comunicativa;

  --promover la construcción de textos encuadrados en esos tipos de discurso;

  --entender la textualidad literaria como una forma discursiva particular sujeta a determinada finalidad y que utiliza determinados operadores, partir del discurso cotidiano y de los discursos de mayor circulación social para llegar a la literatura.

- Plantear conflictos cognoscitivos para motivar y promover al aprendizaje.

  Implicaciones:

  --respeto y valoración de los conocimientos previos de los alumnos;

  --proponer contenidos y actividades con sentido y con significación social e individual;

  --considerar el error como un elemento inherente a la tarea de aprender y usarlo como punto de partida de nuevos aprendizajes;

  --propiciar el aprendizaje grupal y cooperativo, tanto entre pares como entre profesor y alumno;

  --respetar intereses lectores;

  --utilizar lo lúdico, pero no evitar la conceptualización posterior, la reflexión sobre lo aprendido y la sistematización de las conceptualizaciones parciales.

Es evidente que por debajo de esta propuesta subyace una teoría interaccionista del aprendizaje, en la que el sujeto asimila y acomoda el nuevo objeto de conocimiento a través de una relación trimembre, en la cual las operaciones entre sujeto y objeto del aprendizaje se ven facilitadas por la intermediación de actividades motivadas y orientadas hacia el conocimiento que se ofrece adquirir. Para ello, el docente necesitaría plantear a sus alumnos distintos conflictos cognoscitivos en cuya solución los alumnos deberán emplear procesos básicos de pensamiento tales como analizar (sus propias producciones), comparar (las estructuras sintácticas de enunciados propios y ajenos, o de distintos enunciados propios), distinguir (entre semejanzas y desemejanzas, formales y de sentido), establecer el uso de determinadas convenciones y reconocer las circunstancias en que les son necesarias.

Estos procesos básicos de pensamiento conducirían a un aprendizaje efectivo y a un mejoramiento del desempeño comunicativo si se producen en situaciones comunicativas reales; sólo así podríamos acercarnos a un proceso creciente de significativización de la actividad escolar.



756

## Bibliografía


Bateson, G. et al. (1984) **La nueva comunicación.** Barcelona: Kairós.

Halliday, M.A.K. (1982) **El lenguaje como semiótica social.** México: Fondo de Cultura Económica.

Hill, W. (1978) **Teorías contemporáneas del aprendizaje.** Buenos Aires: Paidós.

Hillert, F. (1990) **Enseñanza, aprendizaje y conocimiento.** Buenos Aires: INPAD, Ministerio de Educación de la Nación.

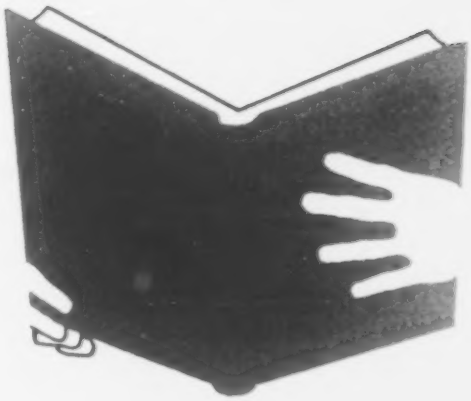
Nassif, R. y otros. (1984) **El sistema educativo en América Latina.** Buenos Aires: Kapelusz.

Smith, F. (1982) **Writing and the writer.** N.J.: Erlbaum.

Smith, F. (1988) **Joining the literacy Club.** N.H. Heinemann.

Raths, L.E. y otros. (1992) **Cómo enseñar a pensar.** Buenos Aires: Paidós.

Titone, Renzo (1976) **Psicolingüística aplicada.** Buenos Aires: Kapelusz.


**Si usted desea adquirir directamente nuestros libros pedagógicos complete el cupón y proceda de la siguiente manera:**

AIQUE
GRUPO EDITOR

1) Marque claramente el material que desea recibir.

2) Envíelo por correo adjuntando giro postal, telegráfico o cheque por el importe del material requerido.

3) Despacharemos el material a vuelta de correo, **sin ningún tipo de recargo.**

**Complete este cupón**

Nombre y Apellido:_____ Tel:_____
Domicilio:_____
Localidad:_____ C.P.:_____ Prov.:_____

Adjunto al listado de libros y cupón:
Giro postal ☐ Giro telegráfico ☐ Cheque ☐
Nº:_____ Nº:_____ Nº:_____
**Marque con una X lo que corresponda.** Banco:_____

Aique Grupo Editor s.a. - Mendez de Andes 162 (1405) - Cap. Fed. - Tel. 982-0193/0194/2551




757

# Espacio Bibliográfico

Espacio coordinado por María Elena C. de De Vincenzi

**Lectura y Vida** pone a disposición de sus socios, para consulta en sede, su biblioteca y hemeroteca especializada en lectura. A partir de este número se publicarán títulos referidos a temas de interés para investigadores, docentes y estudiantes, con el objeto de informar sobre el contenido de nuestro catálogo.

## Lectura y medios de comunicación

⇨ Anzorena, O.; D. Burin y J. Graff. **Dar en la tecla.** Los pibes hacen periodismo. Buenos Aires: Coquena Grupo Editor, 1990.

--Contenido: De periodistas y docentes. Talleres/12: aprendices de redacción. El periodismo en la escuela. Bibliografía.

⇨ Arboleda Toro, R. y otros. **Sobre lecturas y escrituras.** Santa Fe de Bogotá: Dimensión Educativa, 1992.

--Contenido: Tercera parte: Sobre otras escrituras. Lectura de medios.

⇨ Burke, R. **El uso de la radio en la alfabetización de adultos.** Madrid: Ed. Magisterio Español, 1976.

--Contenido: ¿Por qué la radio? Planificación de programas. Uso eficaz de la radio.

⇨ Cheyney, A. **La enseñanza de la lectura por el periódico.** Madrid: Cincel-Kapelusz, Colección Diálogos en educación, 1981.

--Contenido: ¿Por qué el periódico? ¿Por qué leemos? Demostración práctica de una lección de lectura con el periódico. Desarrollo del sentido crítico, del vocabulario, de la velocidad en lectura.

⇨ Morduchowicz, R. **Ventanas de papel**. El diario en la escuela. Buenos Aires: Aique, 1991.

--Contenido: El diario tal cual es. Algunas ventajas. Los tres procesos: la selección, la jerarquización, el tratamiento.

| COD | TITULO | PRECIO | CANTIDAD |
|---|---|---|---|
| 1055 | A LA HORA DE LEER Y ESC | 16 | |
| 1012 | ALFABETIZACION DE NIÑOS | 14 | |
| 1006 | AULA TALLER | 15 | |
| 1113 | BUENOS Y MALOS ALUMNOS | 10 | |
| 1960 | CIENCIAS CON CREATIVIDAD | 9 | |
| 1133 | COMO APREN. LOS QUE ENS | 12 | |
| 1031 | COMPRENSION LECTORA | 14 | |
| 1140 | CON TON Y CON SON | 9 | |
| 1097 | CONCEPTOS CLAVES GRAM | 19 | |
| 1030 | CRISIS PROSP DE EDUCAC | 5 | |
| 1029 | CURRICULUM Y EV ESCOLAR | 5 | |
| 1093 | DICHO Y HECHO | 14 | |
| 1057 | DIDACTICA APORTE P/LNA P | 7 | |
| 1128 | DIDACTICA DE LA ESCRITURA | 28 | |
| 1131 | DIDACTICAS ESPECIALES | 12 | |
| 1038 | EDUCACION RURAL | 6 | |
| 1094 | EL APRENDIZAJE DE LA LENG | 14 | |
| 1114 | EL CURRICULUM ESCOLAR | 6 | |
| 1132 | EL DIARIO UN TEXTO SOCIAL | 7 | |
| 1055 | EL TEXTO EXPOSITIVO | 11 | |
| 1963 | EL TEXTO NARRATIVO | 13 | |
| 1141 | ENTRE LOS PANALES Y | 13 | |
| 1117 | ESTRUCTURAR UN AULA | 14 | |
| 1064 | ESTUDIAR EN EL AULA | 8 | |
| 1145 | EVALUAR E INFORMAR | 10 | |
| 1118 | EXPLORACIONES EN CLASE | 11 | |
| 1037 | FORMACION DOCENTE | 12 | |
| 1115 | HORA DE MATEMATICA | 9 | |
| 1134 | INVENTAMOS JUEGOS Y | 16 | |
| 1095 | LA CULTURA DE LA ESC | 12 | |
| 1056 | LA ESCUELA PUEDE | 12 | |
| 2001 | LA ESC. Y FORMACION 1 | 14 | |

| COD | TITULO | PRECIO | CANTIDAD |
|---|---|---|---|
| 2001 | LA ESC. Y FORMACION 2 | 12 | |
| 2003 | LA ESC. Y FORMACION 3 | 12 | |
| 2004 | LA ESC. Y FORMACION 4 | 12 | |
| 2005 | LA ESC. Y FORMACION 5 | 8 | |
| 2006 | LA ESC. Y FORMACION 6 | 12 | |
| 2007 | LA ESC. Y FORMACION 7 | 8 | |
| 1059 | LA INVEST. ACCION | 13 | |
| 1116 | LA MATEMAT. EN LA ESC | 16 | |
| 1130 | LA TAREA DE CORREGIR | 10 | |
| 1099 | LECTURA Y MEDIOS DE C | 17 | |
| 1060 | LOS NIÑOS CONSTRUYEN | 12 | |
| 1036 | MODERNIDAD Y POSMOD | 14 | |
| 1061 | MOVIMIENTOS SOCIALES | 6 | |
| 1988 | PENSAR, DESC. Y APREN | 17 | |
| 1096 | PRACTICA EDU. ROL DOC. | 6 | |
| 1026 | PROCESO DE LECTURA | 5 | |
| 1098 | QUE ES LA ORTOGRAFIA | 9 | |
| 1054 | QUE HAY QUE FALTA | 9 | |
| 1062 | QUINTO CENTENARIO | 6 | |
| 1146 | SANA, SANA | 17 | |
| 1143 | TALLER DE TITERES | 14 | |
| 1156 | TEORIA Y EVAL. D/LA ED | 12 | |
| 1065 | TRABAJOS CON EL VOC | 9 | |
| 1066 | VENTANAS DE PAPEL | 7 | |
| 1144 | VIVIENDO LA LITERATURA | 12 | |

Total: $

Aique Grupo Editor s.a. - Méndez de Andes 162 (1405) - Cap. Fed. - Tel. 982-0193/0194/2551



BEST COPY AVAILABLE

# ENSEÑAR A LEER

SUSAN MANDEL GLAZER

*Presidenta electa de la Asociación Internacional de Lectura.*

## Remendar un zapato viejo[1]

¿Qué hacemos para actualizarnos? ¿Aceptamos cambios o enseñamos como lo hicimos siempre? ¿Usamos parte del viejo repertorio y renovamos el resto?

Cuando estaba en 5º grado tenía un par de mocasines viejos y gastados con las suelas agujereadas. Nunca los usaba delante de mi mamá. "Mi padre siempre decía --afirmó mi madre cuando los descubrió-- que mis zapatos siempre debían estar lustrados y tener bien las suelas. Eso es signo de que un niño está bien cuidado."

Me pregunto qué entendía mi madre por un niño "bien cuidado". Supongo que se refería a un niño a quien no le faltaba nada material. Tal vez quiso decir "elegante" o "socialmente aceptado". La verdad es que esos mocasines eran el único par de zapatos cómodos que tenía, me resultaban cómodos cuando los usaba con calcetines o sin ellos. Lo más importante era que todos mis compañeros de colegio también los usaban. Se habían convertido en un buen hábito y los buenos hábitos nunca se gastan, pensaba yo.

Con el tiempo comprendí a mi madre y decidí comprar un nuevo par de zapatos; pero, no porque fueran lindos, sino por razones prácticas. Con los zapatos viejos me era difícil mantener los pies secos los días de lluvia y calientes en el invierno. Algunos de mis compañeros tenían el mismo problema.

Después de treinta años de preparar para la alfabetización me di cuenta de que mis viejos zapatos, aunque estaban muy gastados, seguían sirviendo de cierta manera. Cuentos completos, niños que conversan, que colaboran en proyectos, música, poemas y canciones han sido parte de mis clases de lengua por años. Afortunadamente, algunos especialistas en el tema, a través de su prédica, nos han hecho sentir que eso nuevo que proponen es lo que hemos estado haciendo todos estos años. Pero, para otros, las ideas actuales son nuevas, aunque reconocen la necesidad de remendar zapatos viejos.



759

Los tiempos han cambiado y los viejos hábitos, que antes eran buenos, ahora resultan caducos. Descubrir formas de resucitar viejos hábitos, de "remendarlos", es a menudo una tarea difícil. Los maestros se sienten confundidos,, los directivos corren a contratar especialistas que capaciten a su personal, y los editores salen a buscar autores para que escriban textos de lectura basados en el lenguaje integral.

Muchas disciplinas. ¿Por qué tanto esfuerzo? Primero, es necesario definir esta tendencia en la preparación para la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, así la discusión tiene un punto de partida neutral. Mi búsqueda de una definición del lenguaje integral fue frustrante. Descubrí que a pesar de que existen muchas investigaciones sobre este tema, estos estudios no son estudios de lenguaje integral. Esta problemática ha sido abordada desde distintas ópticas: 1) desarrollo del lenguaje oral; 2) desarrollo cognitivo; 3) desarrollo de la lectura y de la escritura; 4) contextos culturales del aprendizaje; 5) técnicas de formación; 6) procedimientos empleados en la investigación antropológica (etnografía).

Las raíces del lenguaje integral son diversas y reúnen lo mejor de muchas disciplinas. Dado que las definiciones tienen su origen en distintas disciplinas, algunas resultan poco claras y todas son diferentes. Las dos definiciones presentadas a modo de ejemplo fueron enunciadas por dos respetados especialistas en el lenguaje integral:

✔ El lenguaje integral representa muchas cosas para muchas personas. No es un dogma para seguir al pie de la letra. Es una forma de vincular una visión del lenguaje, una visión del aprendizaje, una visión de las personas, en especial de dos grupos: los niños y los maestros (Goodman, 1986)

✔ ..."Lenguaje integral" es una forma sintética de referirse al currículum, no sólo al de lengua sino a todo lo que ocurre en el aula...El lenguaje integral es una postura filosófica: es una descripción de cómo los maestros y los investigadores han explorado las aplicaciones prácticas de las últimas teorías que han surgido de la investigación lingüística, psicolingüística, sociológica, antropológica, filosófica, en el campo del desarrollo infantil, del desarrollo curricular, de la redacción, de la teoría de la alfabetización y en otros campos de estudio (Newman, 1985).

La vaguedad de las definiciones ha llevado a los maestros a definir el término de manera práctica para contar con una base sólida sobre la cual apoyarse. A menudo, estas definiciones están basadas en percepciones ambiguas del lenguaje integral. Lamentablemente, por lo general, las interpretaciones de estas definiciones hacen hincapié en las imperfecciones de los programas actuales.

Esta es una actitud destructiva. Las concepciones del lenguaje integral que no son bien comprendidas y percibidas son, probablemente, las causantes de la sensación de incomodidad e inadecuación de muchos. Los talleres de un día, la lectura de un artículo o de una publicación, una visita a un aula donde se está aplicando el enfoque integral no son suficientes para poder cambiar viejos hábitos. La confianza que nos infunden las prácticas que nos son familiares nos hace sentir mucho más seguros.

Una de las tendencias más importantes es la de considerar el proceso en lugar del producto. Sin embargo, esta tendencia ha sido llevada a extremos. Corbett (1987) sostuvo: "En algunos casos el énfasis en el proceso es tan grande que virtualmente se ha dejado de lado el producto".

Las definiciones vagas que dan lugar a interpretaciones personales han suscitado cambios curriculares, por lo general destructivos. En muchos distritos escolares ya se ha iniciado la capacitación de los maestros para que puedan adaptar su práctica a las nuevas tendencias.

"Dejemos que nuestra intuición nos indique el cambio. Trabajemos para lograr un clima de confianza y control para nosotros y nuestros alumnos, y sentir que todos alcanzamos nuestras metas con éxito".

Una maestra me manifestó su sensación de descontrol al afirmar: "Solía sentirme feliz cuando llegaba a la escuela para trabajar. Ahora también me siento feliz pero me paro en medio de la clase y me pregunto: Cómo se supone que tengo que enseñar a leer y escribir ahora?".

## Un gran debate

Mis experiencias con la capacitación en servicio junto con una revisión de la nueva literatura sobre la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura me indican que el "gran debate", fonética versus lenguaje integral, memoria versus práctica, se ha iniciado una vez más.

En los libros donde se explica cómo enseñar a leer según el lenguaje integral se incluyen listas de información fonética (Adams, 1900). La publicidad en los medios masivos y en programas como "A jugar con los sonidos" han confundido al público. Los responsables de estos programas con fines comerciales sostienen que ayudan a

niños y adultos a leer mejor por medio del uso de un manual de 120 páginas, cuando los maestros sabemos que eso es imposible.

La cuestión subyacente parece ser la importancia del producto por sobre el proceso cuando se evalúa a los alumnos según sus niveles de logro. Para los maestros que trabajan dentro del enfoque del lenguaje integral la lectura y la escritura, y el aprendizaje en general, es un proceso en el cual los alumnos construyen el significado de los textos escritos por autores cuya genuina intención es comunicarse con una audiencia para entretenerla, informarla o persuadirla.

Los especialistas en lenguaje integral nos cuentan que los maestros y alumnos colaboran en la planificación y revisión de eventos curriculares que permiten que cada niño desarrolle nuevas herramientas para la alfabetización. Se respetan las ideas y sentimientos de los niños, como así también sus estilos de aprendizaje. La cuestión central es "cómo" aprenden: qué estrategias aplican para resolver problemas de lectura y escritura independientemente. Los maestros que sólo toman en cuenta el producto están interesados en los "qué" del aprendizaje: los niveles de lectura y las evaluaciones con puntajes estandarizados. El rendimiento de los niños se mide según el producto final. Pocas veces se toma en cuenta cómo cada niño resuelve problemas para crear el producto final.

La urgencia por cambiar --por el lenguaje integral o por otro enfoque-- puede generar desconcierto. El cambio por el cambio mismo no tiene mucho sentido.

Ser parte de este movimiento es fascinante y gratificante. Sin embargo, debemos preguntarnos:

¿Qué hacemos para estar al día, para ser parte de esta tendencia?

¿Cambiamos totalmente?

¿Seguimos enseñando como lo hicimos siempre porque es más cómodo?

¿Usamos parte de nuestro viejo repertorio y renovamos el resto?

El cambio parece imponerse cuando alumnos y maestros necesitan sentirse mejor consigo mismos para poder alcanzar sus logros. Maestros y alumnos necesitan trabajar juntos para controlar el aprendizaje. Los maestros deben estar autorizados a tomar la decisión de cambiar.

Los maestros y los niños a quienes se les otorga este poder de decisión:

1. Se sienten felices en la escuela.
2. Se interesan por la lectura y la escritura.
3. Saben como resolver problemas juntos.
4. Conocen sus habilidades y necesidades.

*Ilustración de Rosa Schilman*



761

5. Se sienten cómodos cuando les cuentan a sus padres lo que está pasando.
6. Se sienten satisfechos con los resultados: a los maestros les gusta enseñar de esta manera y a los niños les gusta aprender así.

## Preferencias

A menudo me preguntan sobre mis preferencias por métodos, enfoques o procedimientos para enseñar a leer y escribir. Por supuesto que las tengo. Sin embargo, las preferencias de los niños y de sus maestros son más importantes que las mías.

Lo que les pido a los lectores y a cualquier persona cuya tarea sea guiar a nuestros niños en el aprendizaje es que creen entornos de aprendizaje beneficiosos al:

1. Seguir aplicando enfoques efectivos (y cambiar los que parecen ser destructivos).
2. Buscar ayuda cuando deciden hacer un cambio.
3. Discutir los cambios con los niños y con sus padres, e insistir para que los niños formen parte del proceso de tomar decisiones.
4. Decidir qué tipo de procedimientos de evaluación son los apropiados para estos cambios. Comparar los métodos de evaluación con los de enseñanza es esencial para lograr programas efectivos y transiciones graduales.
5. Hacer preguntas, muchas preguntas, consultar a los especialistas, los maestros especiales, los directivos, los profesores de nivel terciario; preguntarles a los niños y a sus padres cuáles son sus respuestas al cambio.
6. Probar nuevos enfoques cuando estén preparados para hacerlo y apuntar en un diario personal las respuestas y las reacciones a los nuevos procedimientos.
7. Cuestionar estas respuestas para seguir mejorando.

Dejemos que nuestra intuición nos indique el cambio.

Trabajemos para lograr un clima de confianza y control para nosotros y nuestros alumnos, y sentir que todos alcanzamos nuestras metas con éxito.

## Nota

1. Traducción y publicación autorizada por su editor **Early years.** Inc. Norwalk, CT 06854. Extraído de **Teaching/K-8.**
Traducción: Begoña Apolta Pacheco. Revisión: María Elena Rodríguez.

## Referencias bibliográficas


Adams, Marylin J. (1990) **Beginning to read: thinking and learning about print.** Mass.: MIT Press.

Corbett, Edward P.J. (1987) Enseñar redacción: qué hicimos hasta ahora y qué haremos de ahora en más? **College composition and communication,** diciembre.

Goodman, Kenneth (1986) **What's whole in Whole Language?** USA: Heinemann.

Newman, Judith (1985) **Whole Language: theory in use.** USA: Heinemann.

# LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

Sección a cargo de la Prof. María Luisa Cresta de Leguizamón

## Libros recomendados para niños y adolescentes

Los textos han sido seleccionados por María Luisa Cresta de Leguizamón, respetando la pluralidad temática como un principio regidor en la literatura infantil. La agrupación por edades responde a fines prácticos y no pretende fijar límites taxativos.

### De 5 a 8 años

Ende, Michael: **El dragón y la mariposa**. Traducción: María Teresa López García-Bardoy. Ilustraciones de Luis de Horna. Madrid: Santillana, 1993, s/n (cuento).

Montes, Graciela: **Irulana y el ogronote**. Ilustraciones: Claudia Legnazzi. Buenos Aires: Libros del Quirquincho, 1991, s/n (cuento).

Nos, Marta: **Dos cuentos con esqueletos.** Ilustraciones Marta Ares. Buenos Aires: Quipu, Colección Los azules de Quipu, 1992, 45 págs. (cuentos).

Ros, Tony: **Sopa de piedras**. Traducción: Mercedes Guhl. Bogotá: Norma, 1991, s/n (cuento).

### De 7 a 10 años

Kosta, Leonardo: **El ruiseñor.** Ilustraciones: Norma Patiño. México: Grijalbo, Colección Botella al mar, 1991, 55 págs. (cuento).

Muschg, Hanna: **Cuentos de lirones**. Traducción: Lola Romero. Ilustraciones: Käthi Brend. Madrid: Espasa-Calpe, Colección Austral-juvenil, 1987, 101 págs. (7 cuentos).

Rivero Oramas, Rafael (Tío Nicolás): **La piedra del zamuro.** Ilustraciones: Susana López. Caracas: Ekaré-Banco del Libro, 1989 (cuento leyenda).

Suez, Perla: **El viaje de un cuis muy gris.** Ilustraciones: Oscar Rojas. Buenos Aires: Sudamericana, Colección Primera Sudamericana, 1991 (relato).

### De 9 a 12 años

Allende, Felipe: **Javierita y Lobito con las aventuras de Sebastián y el amigo zorro.** Ilustraciones: Martín Oyarce. Santiago de Chile: S.M., Colección Volantín, 1992, 158 págs. (novela).

Machado, Ana María: **Del tamaño justo.** Traducción: Mario Merlino. Ilustraciones: Arcadio Lobato. Buenos Aires: Santillana/Alfaguara, 1988, 123 págs. (2 relatos).

Montes, Graciela: **Tengo un monstruo en el bolsillo**. Ilustraciones: Elena Torres. Buenos Aires: Libros del Quirquincho, 1988, 52 págs. (cuento).

Moreno, J. y Barloschky, M.: **El cuento de las mentiras.** Ilustraciones: Sanyú. Buenos Aires: Sudamericana, Colección Primera Sudamericana, 1991 (cuentos).

### De 11 a 14 años

Falcioni, María Inés: **Caídos del mapa.** Ilustraciones: Caloi. Buenos Aires: Quipu, Colección Los verdes de Quipu, 1992, 203 págs. (novela).

Mujica Láinez, Manuel: **El hombrecito del azulejo.** Ilustraciones: Alejandrao Ravasi. Buenos Aires: Sudamericana, Colección Primera Sudamericana, 1990 (cuento).

Ravagnan de Jacquard, Blanca: **Barbarita y el ángel.** Buenos Aires: Plus Ultra, Colección Literatura Juvenil, 1983, 77 págs. (novela).

Vannini de Gerulewicz, Marisa: **El retorno de los pájaros.** Ilustraciones: Kitty Loréfice de Passalia. Buenos Aires: Guadalupe, Colección El Mirador, 1989, 92 págs. (novela).

### Adolescentes

Beckman, Thea: **Cruzada en jeans.** Traducción: Guillermo Solana. Madrid: S.M., Colección Gran Angular, 1991, 239 págs. (novela).

García Márquez, Gabriel: **Relato de un náfrago.** Barcelona: Tusquets, Colección Cuadernos marginados, 1970, 88 págs. (relato).

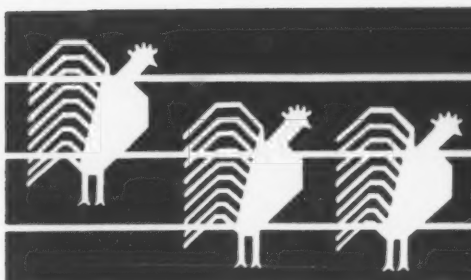
Murphy, Jill: **Mundos distantes.** Traducción: Andrea Ferrari. Buenos Aires: Sudamericana, Colección Primera Sudamericana, 1993, 197 págs. (novela).

Zanetti, Susana (compiladora): **Páginas con Latinoamérica.** Buenos Aires, 1991 (cuentos/relatos).



*Dibujo de Claudia Legnazzi*

BEST COPY AVAILABLE



# LIBROS Y REVISTAS

## CONSTRUINDO A ALFABETIZAÇAO

*Vilma Mello Biscolla*

*Pionera*
*São Paulo, Brasil, 1991*
*113 págs.*

La bibliografía brasileña sobre alfabetización se acrecienta y enriquece: ya disponemos de una valiosa documentación sobre el proceso o la problemática de la alfabetización, a través de los volúmenes publicados por la **Fundación para el Desarrollo de la Educación** (vols. 1 y 2, 1990), con sede en Sao Paulo (Rua Rodolfo Miranda, 636, CEP 01121). La revisión de los catálogos de la **Base de Datos sobre Alfabetización** revela que estamos progresando en el área de las investigaciones. A la colección de títulos significativos se suma el estudio de Biscolla, dedicado "a nuestros niños pequeños de la escuela pública, por las valiosas contribuciones a esta investigación". Este volumen constructivo-constructivista, que se fundamenta en principios piagetianos que tan positivamente han influido en la formación y la acción de los alfabetizadores en el mundo y, en particular, entre nosotros (se destaca, en especial, el énfasis sobre el proceso de autodescubrimiento), contiene un prefacio de Arlete D'Antola, una Introducción y cuatro capítulos (La construcción de lo real a través de lo posible y de lo necesario piagetianos; Psicogénesis de la lengua escrita: el descubrimiento de las leyes de un sistema socialmente elaborado; La caminata (de la alfabetizadora con sus 32 alumnos); y Consideraciones finales. Se acompaña de una bibliografía, que abarca publicaciones de 1976 a 1988, casi exclusivamente en lengua portuguesa, solamente tres referencias en español y una en francés. Se acude al uso de la primera persona del singular en el capítulo 3.

El segundo capítulo (el más extenso: 86 págs.) es revelador de como alfabetizadora y alfabetizandos juntos y solidarios participan de una caminata rumbo a la conquista constructiva de la lengua escrita. Si, para el autor de esta reseña, el libro de Eglé Franchi, **Pedagogía de la alfabetización: de la oralidad a la escritura** (SP, Cortez, Editora, 1988), fue la más expresiva contribución en esa área, en la década pasada, el estudio descriptivo-explicativo- pedagógico de Biscolla ciertamente merecerá un lugar destacado entre las obras de la década en curso, por el abordaje cualitativo meticuloso y, por encima de todo, humano.

Interesado en la problemática de los **derechos lingüísticos y pedagógicos de los alfabetizandos** (cf. nuestro artículo, con ese título, en RCV, julio-agosto, 1990) identificamos por lo menos siete de esos derechos en el libro vivencia de Biscolla: Los niños (alfabetizandos) tienen el derecho de:

1. Ser amados y respetados;
2. enseñar a la alfabetizadora;
3. reproducir textos desde el comienzo hasta el final del año lectivo;
4. construir colectivamente un mini diccionario constituido por las palabras imprescindiblemente significativas para os niños;
5. construir el sistema de escritura a través de juegos y rondas;
6. usar una biblioteca en las aulas; y
7. ser transformadores de su mundo social.

En síntesis, un libro claro, creativo, convincente escrito por una educadora que no sólo acredita sino pone en práctica el derecho de los educandos a aprender a gustar de la construcción de su alfabetización.
¡Que esa tradición continúe!

**Francisco Gomes de Matos, Letras, Universidad Federal de Pernambuco, Recife, Brasil.**

**Traducción: MER**



764

## PARA UNA POLITICA DE LEITURIZACAO DOS 2 AOS 12 ANOS

Jean Foucambert

Cadernos de Pesquisa

Fundaçao Carlos Chagas
Febrero, 1993, N° 84
Sao Paulo, Brasil

Este número de **Cadernos**, revista a la cual hemos reseñado en otras oportunidades en estas páginas, incluye un artículo de Jean Foucambert, miembro del Instituto Nacional de Investigaciones Pedagógicas, de Francia, y de la Asociación Francesa de Lectura (AFL) que constituye una síntesis significativa del pensamiento actual de este pedagogo francés. En este artículo, resume Foucambert una serie de conferencias que pronunciara en la sede de la **Fundación para el Desarrollo de la Educación** en Sao Paulo, Brasil, en noviembre de 1992.

Foucambert intenta desmontar la armazón conceptual de la alfabetización y proponer un nuevo punto de vista del proceso de formación de lectores, que surge de un cuestionamiento de la alfabetización como matriz generadora del lector, y se fundamenta en una política de "lecturalización"--a semejanza de la "concientización"-- que distingue a la escritura como un instrumento del ejercicio del poder y de la transformación de la realidad; y en una revisión de los principios rectores de la Escuela Nueva.

De las consideraciones generales hechas por Foucambert acerca de los actos de lectura, del estatuto del lector, de las condiciones para aprender a leer y del desarrollo de la lectura, destacamos los siguientes conceptos:

"Los sistemas de escritura alfabética tienen un compromiso con dos exigencias: codificar los sonidos de la lengua y codificar directamente el sentido." Esos dos usos del mismo soporte ponen en práctica estrategias perceptivas y operaciones intelectuales muy diferentes, que no tienen la misma eficacia. En un caso, el usuario busca en la escritura los índices gráficos que correspondan a unidades fónicas, reconstruye el significante oral y, recién entonces, trabaja con el sentido; en el otro, establece una relación sin intermediarios con la lengua escrita y anticipa --formulando hipótesis-- el sentido de lo que va a encontrar. Foucambert relaciona la primera actividad con la formación de alfabetizados y la segunda, con la formación de lectores.

Toda pedagogía de la lectura debe apoyarse --según Foucambert-- sobre la relación existente entre el poder y la escritura. "La noción de poder está ligada a la naturaleza de la comunicación escrita en su exigencia de distanciamiento y de teorización". La toma de conciencia de esa vinculación constituye el estatuto del lector, previo al saber leer: El niño va al encuentro de la lengua escrita y, entonces, aprende a leer ante "...la evidencia de un aumento de su poder sobre el mundo y sobre sí mismo ... poder conocerse, comprenderse, situarse, poder sobre su manera de aprender, poder de participar de la vida, de las decisiones y de los proyectos de diferentes grupos, poder sobre el medio ambiente físico y social, poder comprenderlo, ransformándolo, actuando sobre él a través de sus producciones..."


**PARA CALZAR BOTAS DE SIETE LEGUAS**

***COLECCION "NUEVOS CAMINOS"***

- **LOS NUEVOS CAMINOS DE LA EXPRESION,** *Antología*
- **PROMOCION DE LA LECTURA: DESDE LA LIBRERIA HACIA NUEVOS LECTORES,** *Adela Castronovo de Sentís*
- **OFICIO DE PALABRERA,** *Laura Devetach*
- **LA CIUDAD SE ENSEÑA. CIENCIAS NATURALES. EL USO DEL ENTORNO URBANO,** *Gabriela Spak*
- **LITERATURA INFANTIL: ENSAYOS CRITICOS,** *Antología*
- **LA NUEVA LINGÜISTICA EN LA ENSEÑANZA MEDIA,** *Magdalena Viramonte de Avalos*
- **LOS ACTOS ESCOLARES Y LOS CONTENIDOS DEL APRENDIZAJE,** *A. Villegas y A. Caillón*
- **TITERES EN LA ESCUELA,** *Hugo Villena*
- **TALLER DE ESCRITURA,** *Alma Maritano*

***De próxima aparición:***

- **EL NIÑO Y LA LITERATURA,** *Lidia Blanco*
- **LEER Y ESCRIBIR,** *Rosa María Rey*

***Colección "NUEVOS CAMINOS" es otra apuesta fuerte de***

**EDICIONES COLIHUE**

Av. Diaz Velez 5125 (1405)
Buenos Aires
Tels. y FAX 983-4181/ 4191
y 981-3674





765

# En esta columna no se puede decir todo, pero se puede pedir

Por eso, **Lectura y Vida** pide la colaboración de quienes están interesados en aportar lo que saben. Desde el area que ocupan, desde la disciplina que conocen, desde sus opticas personales. Nos interesan todos los aportes que tengan por finalidad el mejoramiento de la enseñanza y los hábitos de lectura en todos los estratos sociales.

En especial, en este momento, esperamos colaboraciones acerca de los siguientes temas:

- Factores sociales que influyen en el proceso de la lectura.
- Enfoques afectivos del proceso de la lectura.
- La familia y su rol en la adquisición de la lengua escrita por parte del niño.
- Otras instituciones no escolares que influyen en los procesos de aprendizaje de la lectura.
- Los adultos y los hábitos de lectura.

**Envíe su colaboración a la redacción de Lectura y Vida,**
**Casilla de Correo 124, Sucursal 13,**
**C.P. 1413, Buenos Aires, Argentina.**

y ante "el sentimiento de participar de un conjunto de preocupaciones que lo ubica no sólo como destinatario sino también como interlocutor de lo que el autor produce..."

"Para aprender a leer...es indispensable estar integrado en un grupo que ya utiliza realmente la escritura para vivir y no para aprender a leer." Esta condición incide sobre la heterogeneidad, ya que es extremadamente difícil que un grupo homogéneo de no lectores llegue a apreciar, realmente, a la lengua escrita como recurso. Foucambert subraya, además, la necesidad de poner en contacto a los alumnos, desde el momento mismo en que se inician en el aprendizaje de la lectoescritura, con los escritos de uso social, con una diversidad de textos "verdaderos", textos que tengan significación dentro del contexto social y cultural en el que se desarrolla la vida del niño. Y, fundamentalmente, considera imprescindible que el niño practique numerosos actos de lectura, en lugares donde se viva intensamente las razones de leer.

Las propuestas de trabajo de Foucambert para formar lectores, trascienden, en forma amplia, los métodos de enseñanza y el ámbito de la clase. Toda la escuela debe organizarse en torno de "servicios generales" que, a partir de un constante intercambio con la comunidad, vayan generando actividades de lectura dentro del ámbito escolar. Entre estos servicios generales se ubica la Biblioteca-Centro de Documentación, la oficina del periódicos, la radio, los proyectos compartidos por grupos heterogéneos de escolares y extraescolares en torno de producciones que tengan un interés real y compartido por la comunidad, los laboratorios de lectura para perfeccionar el aprendizaje, entre los cuales están aquellos que usan los programas de computación **Elmo Q**, desarrollados por un equipo de la Asociación Francesa de Lectura, coordinado por Foucambert, para la enseñanza inicial y el perfeccionamiento de la lectura.

La Biblioteca-Centro de Documentación (BCD) es una pieza fundamental que sustenta la política de lectura, desde la perspectiva de Foucambert. "Es una especie de centro de animación permanente de producciones en torno de la escritura... Es

- un lugar en el cual están reunidos, inventariados y clasificados los libros y documentos que antes estaban dispersos en las clases;
- un lugar natural de divulgación y de exposición de la escuela;
- un lugar de encuentro, de placer y de descubrimiento;
- un centro de recursos y un lugar de lectura;
- un lugar de producción y de creación;
- un lugar que se aprende a hacer funcionar y a administrar;
- una antena hacia el mundo exterior;
- un lugar de formación.

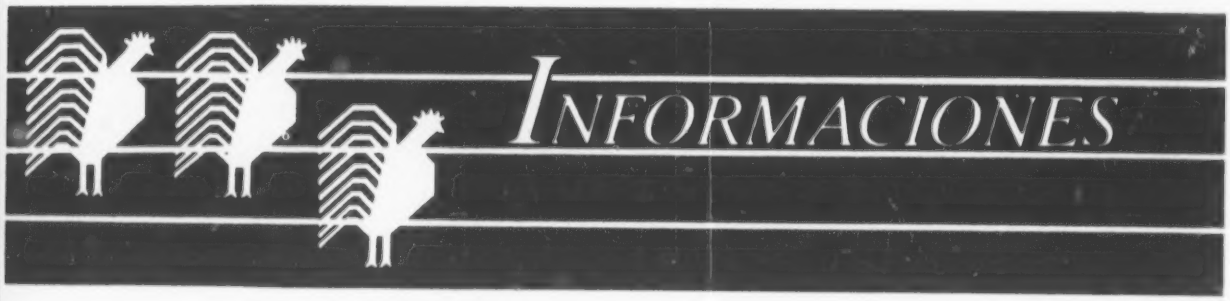
La existencia de las BCD permite a los niños encontrar los escritos sociales y desarrollar las técnicas para utilizarlos."

A partir de esa organización de la escuela en torno de los "servicios generales" se negocia lo que va a continuar siendo específicamente de cada aula, de modo coyuntural y no estructural. Y es aquí donde Foucambert rescata la reflexión, las preocupaciones y la experiencia del conjunto de los movimientos de la Escuela Nueva.

M.E.R.



768




**EMILIA FERREIRO INGRESA EN EL HALL DE LA FAMA EN LECTURA**

Esta es la primera vez en que la **Asociación Internacional de Lectura** elige a una investigadora latinoamericana para formar parte del **Hall de la Fama en Lectura**.

Los miembros de esta Comisión han sido distinguidos por la significación y la trascendencia internacional de sus trabajos de investigación. Por ello, esta Comisión ha estado integrada, desde el momento mismo de su creación, por los especialistas de mayor renombre mundial en el campo de la lectura y escritura. En la actualidad participan del Hall de la Fama, entre otros, Marie Clay (Nueva Zelanda), Kenneth Goodman, Donald Graves, Jeanne Chall, Walter MacGinitie, Ralph Staiger, Dorothy Strickland y Louise Rosemblatt (todos ellos de USA), Eve Malmquist (Suecia), Mogens Jansen (Dinamarca), Takahiko Sakamoto (Japón). Entre lo miembros ya fallecidos, se encuentran John Downing, Albert Harris, D.B. Elkonin, Edgar Dale.

Emilia Ferreiro recibió esta distinción durante la Convención Anual de la IRA de 1993, en San Antonio, Texas.

**MEMORIAS DEL PRIMER CONGRESO DE LAS AMERICAS SOBRE LECTOESCRITURA**

Adelina Arellano-Osuna, coordinadora del **Primer Congreso de las Américas sobre Lectoescritura**, celebrado en Maracaibo, Venezuela, en octubre de 1992, nos ha hecho llegar las **Memorias** de este Congreso, que contienen además de las conferencias centrales de Yetta y Kenneth Goodman y Luis Moll, numerosas ponencias de investigadores y educadores de distintos países de América Latina, así como experiencias llevadas a cabo en Venezuela en el marco del lenguaje integral.

Informamos a los lectores que han solicitado estos trabajos, que pueden pasar a consultarlos en la Redacción de LECTURA Y VIDA, de lunes a viernes de 12 a 18 horas.

**15º CONGRESO MUNDIAL DE LECTURA DE LA ASOCIACION INTERNACIONAL DE LECTURA**

Como ya hemos venido informando en números anteriores de LECTURA Y VIDA, aproximadamente, dos mil educadores de todo el mundo habrán de participar en el **15º Congreso Mundial de Lectura**, a realizarse **entre el 19 y el 22 de julio de 1994**, en Buenos Aires, Argentina, en las instalaciones del Hotel Sheraton, en torno del tema **Contextos socio-culturales de la alfabetización.**

A través de conferencias centrales, seminarios, simposios, sesiones de comunicaciones libres y de informes de investigaciones, se abordará el siguiente temario:

*Cómo coordinar las clases para el aprendizaje de la lecto-escritura.

*Colaboración de alumnos y profesores en el auto-monitoreo del aprendizaje de la lectura y la escritura.

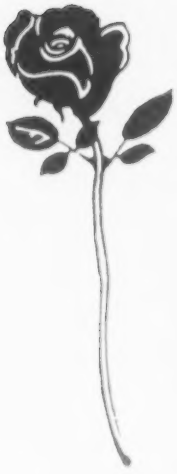
*Evaluación de la lecto-escritura.

*La formación y capacitación profesional y su incidencia en la alfabetización.

*Textos y discursos para el aprendizaje de la lectura y escritura.



787



*Las tradiciones de la comunidad y la alfabetización.

*Estado actual y nuevas perspectivas de la investigación sobre lecto-escritura.

Juntamente con el Congreso se realizará una exposición de materiales educativos. Además, se podrá asistir a diferentes eventos culturales de carácter opcional.

Para permitir una mayor participación de los **educadores latinoamericanos** se ha establecido esta inscripción promocional:

**Socios de IRA:** u$s70

**No socios de IRA:** u$s90

**Estos precios rigen únicamente para los residentes en países de América Latina y estarán vigentes hasta el 1º de mayo de 1994. A partir de esta fecha, los costos de inscripción serán de U$S100 para socios y U$S120 para no socios.**

**Las fichas de inscripción al Congreso estarán disponibles desde el 15 de octubre de 1993**, en la Redacción de LECTURA Y VIDA.

Recomendamos a nuestros lectores que se inscriban **antes del 30 de diciembre de 1993** porque las vacantes son limitadas. La experiencia adquirida en la organización de los congresos latinoamericanos nos permite aseverar que los cupos se cubren muy rápidamente, por lo tanto, las personas que no se anoten con la suficiente antelación, no podrán participar. Por favor, tengan en cuenta esta recomendación para evitarnos dificultades: una vez cubiertas las vacantes no se aceptarán más inscripciones.

El 1º de julio de 1993 **venció el plazo** para la presentación de ponencias. El **Comité del Programa**, presidido por Susan Mandel Glazer, realizó ya la primera selección y el 18 de setiembre, en la sede de IRA de Estados Unidos, hará la selección definitiva. Mabel Condemarín (Chile), María Eugenia Dubois (Venezuela), César Aníbal Fernández (Argentina), Francisco Gomes de Matos y Magda Becker Soares (Brasil), tuvieron a su cargo la selección de las propuestas presentadas en español y portugués.

Han comprometido **ya** su participación Emilia Ferreiro, Yetta y Kenneth Goodman, Courtney Cazden, Marie Clay, James Moffet, Ana María Kaufman y otros destacados especialistas de distintos países.

Debido a ciertas confusiones que estamos advirtiendo en nuestros lectores, comunicamos que este Congreso **NO está siendo organizado por la Redacción de LECTURA Y VIDA**, sino que se trata de una de las principales actividades de **IRA (sede central)**, cuyo Departamento de Congresos y Conferencias, bajo la dirección de Marcia Schreiber, lleva a cabo, cada dos años, en distintos países del mundo, con la colaboración de un **Comité local**, que en el caso del **15º Congreso**, está coordinado por Ruth Pardo Belgrano y Martha Frachia, de la Asociación Argentina de Lectura (Viamonte 1876, 4º - Of.1 (1056) Buenos Aires, tel. 812-2259) y por Efraín Davis, representante de otras asociaciones, especialmente de educación bilingüe (San Martín 945, 1º D (1004) Buenos Aires, tel. 312-0391).

La **Redacción de LECTURA Y VIDA**, en tanto Representación legal de IRA para América Latina, **solamente** recibirá las inscripciones y se hará cargo de la publicación del material de promoción y programas y de la coedición de una selección de las ponencias del Congreso.



763

# lectura y vida

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA


**Cuota de afiliación individual: U$S 19.**

**Cuota de afiliación institucional: U$S 41.**

La afiliación anual a la Asociación Internacional de Lectura incluye **Lectura y Vida**, material informativo, descuento en congresos y publicaciones.

Cheque o giro en **dólares** sobre un banco de los Estados Unidos a la orden de la **Asociación Internacional de Lectura**, a:
IRA PO Box 8139 Newark,
Delaware 19714-8139, U.S.A.

Argentina: Cheque o giro en pesos por el equivalente a U$S 19 ó 41 al cambio oficial, a:
Casilla de Correo 124, Sucursal 13
(1413) Buenos Aires, Argentina.

Recargo por correo vía aérea: U$S 10.


Redacción de **Lectura y Vida**
Lavalle 2116 - 8º B
(1051) Buenos Aires, Argentina
Tel. y FAX 953-3211
**Horario:** Lunes a viernes de 12 a 18 hs.

# lectura y vida

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA

AÑO 14 - Nº 4 DICIEMBRE 1993 ISSN 0325-8637 CODEN LVIDDG

- ACTIVIDAD EDUCATIVA Y FORMACIÓN DEL DOCENTE
- ENSEÑANZA DIRECTA VS. LENGUAJE INTEGRAL
- LA PRÁCTICA DE LA LECTURA Y SU INCIDENCIA EN LA CONDUCTA LECTORA INFANTIL
- EL LIBRO COMPARTIDO

770

# Desde este lugar luchamos por el cambio

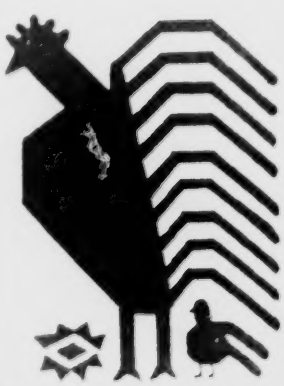
14 millones de analfabetos absolutos

8,5 millones de niños en edad escolar
que no tienen acceso a la escuela

Centenares de miles de niños
que desertan, que repiten y que son
expulsados por la escuela

Por eso desde este lugar
luchamos por el cambio.

771



# 15º CONGRESO MUNDIAL DE LA ASOCIACION INTERNACIONAL DE LECTURA

## CONTEXTOS SOCIO-CULTURALES DE LA ALFABETIZACION

**Buenos Aires - Argentina**
**19 al 22 de julio de 1994**

ira

**800 Barksdale Road,**
**P.O. Box 8139**
**Newark - Delaware 19714**
**USA**

772

**Revista Latinoamericana de Lectura**
**Año XIV - Número 4 - Diciembre 1993**

Publicación trimestral de la
**Asociación Internacional de Lectura (IRA)**
P.O.Box 8139 - Newark, Delaware 19714
Estados Unidos

**Directora**
María Elena Rodríguez

**Consejo Editorial Consultivo**
María Elvira de Alonso (Colombia)
Laura C.A. de Athayde Sandroni (Brasil)
Berta P. de Braslavsky (Argentina)
Mabel Condemarín Grimberg (Chile)
Alan N. Crawford (Estados Unidos)
Adolfo Elizaincín (Uruguay)
Emilia Ferreiro (México)
Kenneth Goodman (Estados Unidos)
Nelson Rodríguez Trujillo (Venezuela)
Ana Teberosky (España)

**Diseño de tapa**
**Diagramación**
Patricia Leguizamón

**Composición y armado**
**Lectura y Vida**

**Imprenta**
Color EFE - Paso 192 - Avellaneda

**Redacción**
Lavalle 2116 - 8º - B
(1051) Buenos Aires - Argentina - TE: 953-3211

**Dirección Postal**
Casilla de Correo 124, Sucursal 13
(1413) Buenos Aires, Argentina

**Costo de la suscripción anual**
(equivale a la afiliación a la
Asociación Internacional de Lectura)

**América Latina, Africa y Asia** (excepto Japón)
Socio individual: u$s 19
Socio institucional: u$s 41
**Resto del mundo:** u$s 38

**Aparece en marzo, junio, setiembre y diciembre**

Registro de la Propiedad Intelectual Nº 38.409

Los artículos y fotografías no pueden reproducirse total o parcialmente sin la autorización escrita de LECTURA Y VIDA, Revista Latinoamericana de Lectura.
Los artículos firmados no expresan necesariamente la opinión de la Asociación Internacional de Lectura o de la Redacción de la revista.

LECTURA Y VIDA es un foro abierto para el intercambio de información sobre teoría, investigación y práctica de la lectura y escritura.

ISSN 0325-8637
CODEN LVIDDG

CORREO ARGENTINO CENTRAL
TARIFA REDUCIDA CONCESION Nº 3900
FRANQUEO PAGADO CONCESION Nº 1554

# sumario

**Nota de la Dirección**

**Actividad educativa y formación del docente**

**El lenguaje integral vs. los modelos de enseñanza directa**

**Debate entre Jeanne S. Chall y Kenneth Goodman**

**Modelo hegemónico de la práctica de la lectura en 3º, 4º y 5º grado: sus implicancias en la conducta lectora infantil**

**¿Por qué la experiencia del libro compartido?**

**Literatura infantil y juvenil**

**Libros y revistas**

**Espacio bibliográfico**

**Informaciones**

**Indices 1993**

# lectura y vida


4

**María Eugenia Dubois (Venezuela)**

Propuestas para que la formación del docente responda a las exigencias de una actividad educativa, en la cual alumnos y maestros estén en continua transacción. 5

**La investigación respalda los modelos de enseñanza directa**
Jeanne S. Chall (Estados Unidos)

**Gurúes, profesores y los políticos del método fónico**
Kenneth Goodman (Estados Unidos) 11

**María A. Rinaldi y Ana C. Sola Villazón (Argentina)**

Estudio acerca de las concepciones de lectura, de sujeto lector y de aprendizaje, que subyacen a las prácticas de lectura que tienen lugar en distintas aulas de escuelas primarias de San Luis, Argentina. 23

**Judith Pollard Slaughter (Estados Unidos)**

Justificación teórica y descripción de una práctica de socialización de la lectura mediante el uso de libros de grandes dimensiones. 29

**María Luisa Cresta de Leguizamón (Argentina)**

Libros recomendados para niños y adolescentes 39

40

**María Elena C. de De Vincenzi (Argentina)**

Comprensión lectora 41

42

**1. Indice de títulos**
**2. Indice de autores** 47


77

Del mismo modo en que nos ha venido sucediendo a lo largo de los catorce años de LECTURA Y VIDA al preparar el número de diciembre, tampoco hemos podido, esta vez, dejar de hacer un balance de los logros y de las frustraciones de doce meses de trabajo.

1993 no fue quizá un año de realizaciones importantes dentro de nuestro proyecto editorial: ninguna acción de trascendencia regional, encuadrada dentro de los planes de trabajo de la revista, sirvieron de complemento a la publicación. Sin embargo, debemos contabilizar un logro importante: hemos podido sobrevivir, hemos conseguido cumplir con nuestros lectores publicando y distribuyendo la revista en medio de circunstancias muy adversas, entre las que se encuentran los altos costos de impresión y, fundamentalmente, el elevadísimo aumento de las tarifas del correo argentino, que nos obligó durante los últimos meses a recurrir a nuestra sede central en los Estados Unidos para enviar, desde allí, la revista a los suscriptores radicados fuera de la Argentina y de sus países limítrofes.

Más allá del acontecer en sí de LECTURA Y VIDA, podemos afirmar que 1993 brinda testimonios de un hecho altamente positivo: a través de una ojeada retrospectiva sobre las reuniones realizadas en el contexto latinoamericano, de cuyos aportes hemos tomado conocimiento en esta Redacción (**Primer Congreso Nacional de Lectura, de Colombia, Primer Encuentro de la Red Latinoamericana de Alfabetización, Primer Encuentro de Investigadores y Docentes que aplican la filosofía del Lenguaje Integral, 9º Congreso de Lectura de Brasil, 2º Coloquio Internacional del Libro Infantil**), es posible constatar que la problemática de la lectura y la escritura se está instalando cada vez con más fuerza como tema central de debate en los campos de convergencia de distintas disciplinas, desde diferentes ópticas y, también, en los diversos estamentos de planificación y ejecución de las políticas educativas a nivel nacional y regional. Valoramos este hecho como un avance importante para consolidar el objetivo de una mejor alfabetización para nuestros pueblos y, por lo tanto, nos comprometemos, desde nuestra Asociación, darle continuidad a través del **15º Congreso Mundial de Lectura**, que se celebrará en Buenos Aires, desde el 19 al 22 de julio de 1994.

***LA DIRECCION***

# ACTIVIDAD EDUCATIVA Y FORMACIÓN DEL DOCENTE

MARÍA EUGENIA DUBOIS

*Profesora del Posgrado en Educación, Mención Lectura, de la Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.*

Se ha vuelto ya un lugar común, en medios especializados y no especializados, hablar sobre la necesidad de la formación y actualización del docente en el área de la lectura y la escritura.

El auge de los nuevos enfoques teóricos sobre estos procesos, y los resultados de la investigación en ese campo, han creado nuevas expectativas respecto a la enseñanza de la lectura y la escritura y, por lo tanto, respecto a la formación del personal que ha de llevarla a cabo. Es nuestra intención, sin embargo, plantear el tema de la formación desde una perspectiva general, considerando en primer término la relación entre la actividad educativa y la formación del docente. Tomaremos en cuenta, asimismo, la actitud que se desea adopte el maestro frente a esa actividad y haremos hincapié en el aspecto propiamente **educativo** o **formativo** de la misma. Por último, comentaremos algunos puntos que pensamos son de interés, sobre la formación del docente en el área específica de la lectura y la escritura.

Nuestra concepción de la actividad educativa se inscribe dentro del nuevo paradigma científico, según el cual la realidad fundamental del universo es la integración y la interconexión. La visión del mundo como una totalidad, en la que el conjunto determina el comportamiento de las partes, implica también una nueva manera de concebir la relación del hombre con el hombre y de éste con el ambiente que lo rodea. La vida, en general, no puede ser entendida sino a través de la existencia de una red infinita de relaciones recíprocas con el entorno.

376

De ahí que, en un todo de acuerdo con Louise Rosenblatt (1988) consideremos la actividad educativa, dentro del sistema de educación formal, como aquella en la cual alumnos y maestros están en continua transacción, no sólo unos con otros, sino también con todos los elementos ambientales, culturales e institucionales propios de la situación escolar. El concepto de transacción hace referencia a un tipo de relación en la cual "cada elemento o parte es visto como los aspectos o fases de una situación total" (Rosenblatt, 1985), y en la que se da, por lo tanto, un condicionamiento recíproco entre las partes. El aprendizaje del alumno, la intervención del maestro y de los compañeros, el contenido específico a aprender, los materiales didácticos, el ambiente físico y social, la afectividad en las relaciones, son todos elementos condicionantes de la actividad educativa y al mismo tiempo condicionados por ella.

La actividad educativa es, por otro lado, una actividad social y su razón de ser es la de formar a niños y jóvenes en el saber científico, humanístico, estético, moral, a fin de que el desarrollo de todas sus capacidades en esos campos les permita participar plenamente en la vida de su sociedad.

En la actividad educativa, por lo tanto, existe la intención de parte del docente, de que el alumno se apropie de determinados contenidos culturales establecidos por el sistema escolar, pero también la de guiarlo en el desarrollo de todo su potencial cognoscitivo, afectivo, ético, estético... Sin embargo, esa intención no basta por sí misma para que la actividad educativa logre su propósito. Es preciso que la tarea orientadora del maestro encuentre eco en la **sensibilidad** del alumno para aprender y para avanzar en su desarrollo. Frank Smith (1981) habla de **sensibilidad** para referirse a la ausencia de expectativas respecto a que el aprendizaje **podría no tener lugar** y señala que se nace con ella. Aprender es algo que el niño da por sentado; hablar, caminar, conocer el mundo de personas y objetos que lo rodean son aprendizajes naturales para él, y aunque demanden esfuerzo no cejará en su empeño, seguro de dominarlos. Entre las necesidades más profundas del ser humano parece estar la de querer seguir, avanzar, desarrollarse. Como dice Abraham Maslow, "si se fuerza al niño a permanecer en el nivel más elemental, se cansa e impacienta con aquello mismo que antes le producía placer. Sólo en el caso de que el siguiente estadio le proporcione frustración, fracaso, desaprobación o ridículo, se inmovilizará o volverá atrás" (Maslow, 1985).

Así entendida la actividad educativa no puede descansar ni en el alumno ni en el maestro, sino en la relación entre ambos. Educador y educando son parte del proceso global de la transacción y, por lo tanto, ambos determinan su desarrollo y son a la vez determinados por él.

La actividad del alumno en el proceso educativo no es independiente de la actividad del maestro. El alumno construye su aprendizaje, pero esa construcción se realiza de cierta manera dependiendo del ambiente que el maestro sepa crear y, por sobre todas las cosas, de la respuesta que tenga ante las necesidades e intereses del niño.

Algunos autores (Wood, Bruner y Ross, 1976) hablan de **andamiaje** para referirse a la manera en que el maestro colabora en el proceso de construcción del niño. Al igual que los andamios son provisionales y adoptan diferentes formas para ayudar a construir una obra, así también las intervenciones del maestro pueden estructurarse de distinto modo, según lo requiera el proceso que el niño está llevando a cabo, y cesar en el momento oportuno. A su vez, las reacciones del alumno indican al maestro cuándo su apoyo debe ser transformado, o cuándo debe retirarse para dejar al niño en libertad de consolidar y profundizar lo que ha adquirido.

Es así como, a través de la transacción entre alumnos y maestros, se va construyendo y desarrollando el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero es necesario señalar que el estilo de esa transacción y las acciones que de ella se generen, estarán marcadas, en gran medida, por la postura o actitud que adopte el maestro en relación con el niño.

Para referirnos a esa actitud tomaremos en préstamo el término **eferente**, aunque en un sentido algo distinto al que utiliza Louise Rosenblatt (1982) para definir una de las posturas asumidas por el lector en el proceso de lectura. Hablaremos así de una actitud **eferente**, considerando el término en su significado literal "**llevar del centro a la periferia**", y de su contraria, una actitud **aferente**, en el sentido de "**llevar de la periferia al centro**". La actitud **eferente** del maestro toma en cuenta y aprecia el mundo que el niño lleva en su interior, su experiencia, su carga afectiva, sus capacidades, y opera con lo que ya existe para desarrollarlo y llevarlo a la luz. La actitud **aferente**, por el contrario, ignora lo que el niño lleva consigo, lo que ha logrado hasta el momento en el ambiente en que le ha tocado vivir, y opera desde el exterior para llenar supuestos vacíos.

Dicho de otra manera, cuando el docente adopta una actitud **eferente** respecto a la actividad educativa, todas sus acciones se realizan a partir del alumno como centro, tomando en cuenta lo que el niño es como ser total, respetando su

aprendizaje y cooperando para lograr el desarrollo de todas sus potencialidades: intelectuales, espirituales, éticas, estéticas.

Cuando la actitud del maestro es **aferente** sus acciones se dirigen en sentido opuesto, van hacia el niño pero no parten de él, de su centro; se imponen desde el exterior sin considerar la totalidad del ser del alumno, lo que éste lleva consigo ni la forma en que construye su aprendizaje.

Estas actitudes pueden ser o no conscientes, y es posible que no se den en forma totalmente pura, exclusiva, pero es importante saber en cuál de ellas queremos que se fundamente la actividad educativa cuando pensamos en la formación del docente. Sin duda, es la actitud **eferente**, de las dos, la que con mayor probabilidad ha de dar por resultado una actividad de verdad **educativa**, es decir, formadora del niño como ser total e individual. La preocupación del sistema educacional, en general, por el conocimiento y la enseñanza, le ha hecho olvidar que la tarea fundamental de la escuela, y por consiguiente del maestro, es la de educar, lo cual trasciende los límites de la enseñanza. No es lo mismo enseñar el conocimiento científico que educar en el conocimiento; no es lo mismo enseñar la técnica de un arte que educar en el arte; no es lo mismo enseñar a leer y a escribir que educar en la lectura y la escritura.

Enseñar a leer y a escribir es para muchos, en el mejor de los casos, guiar al niño en el conocimiento, interpretación y producción de símbolos escritos. Educar en la lectura y la escritura es crear espacios para que el niño cultive esas capacidades y las vea florecer; es guiar al alumno por el camino del saber y de la fantasía, de la ciencia y la aventura, del descubrimiento y la magia.

Enseñar un conocimiento es tarea relativamente fácil para quien lo domine, pero educar en el conocimiento es sólo tarea de los grandes maestros, de los grandes formadores, capaces de despertar la sed de conocer y de orientar al alumno en la búsqueda de los medios que le darán acceso al conocimiento.

¿Cómo hacer entonces para que la formación del docente responda a las exigencias de una actividad realmente **educativa**? La pregunta no es sencilla y no estamos seguros de responderla, pero comencemos por señalar qué se entiende por formación.

Para Gilles Ferry (1991), la "formación es un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades. Capacidades de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender...". Nosotros agregaríamos de apreciar, de valorar. Desde este punto de vista, la formación implica mucho más que la adquisición del conocimiento científico y técnico necesario para desempeñar un rol profesional, que es el cometido actual de la formación, implica también el desarrollo de la persona, del ser social, individual en todas sus potencialidades.

La formación del docente, además, es la de alguien que tendrá a su vez la tarea de formar a otros, y en este caso el **ser** del docente como persona es tan fundamental como su **saber** como profesional. (Esta es una convicción que nos ha llevado a referirnos a esas dos facetas en otras oportunidades.Dubois, 1990 a, 1990b). Considerar una formación en ambos aspectos es lo que puede asegurar, con mayor probabilidad, que la actitud del maestro sea del tipo deseado y se dirija, por lo tanto, a lograr el desarrollo de una actividad verdaderamente educativa. En otras palabras, la formación del docente debe contemplar, por un lado, su desarrollo científico y profesional --la formación en el **saber** y en cómo aplicarlo-- y por otro, su desarrollo como persona --la formación en el **ser**--.

Formar o educar al docente en el **saber** significa orientarlo en la construcción del conocimiento que él necesita para desempeñar con excelencia su labor, p.e., el conocimiento que lo lleve a comprender cómo es el niño, cómo piensa, cómo



775

siente, cómo aprende; el que le permita ayudar al alumno a entender su entorno físico, histórico, social; el que lo conduzca a orientarlo en el desarrollo de todas sus capacidades; el conocimiento que le permita a él, como profesional, tomar decisiones respecto a cómo enseñar lo que quiere enseñar.

Formar al docente en el **ser** quiere decir guiarlo en el descubrimiento de sus potencialidades como persona creativa, como observador, como ser reflexivo y crítico capaz de valorar y decidir, como hábil usuario del lenguaje oral y escrito, como persona dotada de sensibilidad ante la naturaleza y el arte, como orientador de un grupo social organizado sobre la base de valores éticos.

Lamentablemente, la manera en que se lleva a cabo la formación científica y profesional en universidades e institutos no propicia la creación de un ambiente en el que esas potencialidades puedan alcanzar su desarrollo. En esos centros todo el énfasis está en la enseñanza, mejor dicho en la transmisión del conocimiento, antes que en la formación.

Los cambios en los planes de estudio se traducen, generalmente, sólo en el cambio o aumento de materias. A las ya tradicionales se agregan nuevas disciplinas: psicolingüística, sociolingüística, sociopedagogía, informática, como si la suma de conocimientos diera lugar, automáticamente, a una mejor docencia. En virtud además de una mal entendida libertad de cátedra, las materias se convierten en compartimientos estancos, siendo difícil para el estudiante llegar a comprender los vínculos existentes entre ellas. En opinión de Karl Popper (Sorman, 1992), "la universidad ha fragmentado, tontamente, el conocimiento en disciplinas especializadas; cada una de ellas, sin necesidad, queda encerrada en su ritual y su vocabulario" y él aboga por un rechazo a la fragmentación del conocimiento y por una afirmación del pensamiento global. Por otro lado, los cursos universitarios siguen, con pocas excepciones, desarrollándose de la misma manera, con un profesor trasmitiendo el conocimiento a un grupo de alumnos que lo almacenan y memorizan. El aprendizaje en la universidad es muchas veces repetitivo y carente de significación para los estudiantes. Estos no suelen encontrar en nuestras escuelas e institutos de educación el espacio necesario para la exploración, el descubrimiento, la reflexión, la invención. Tampoco para manifestar sus inquietudes, sus intereses, sus dudas y para sentirse escuchados, comprendidos y aceptados.

Cuando se trata de educar al escolar esperamos que el docente respete la construcción del conocimiento del niño, atienda a sus intereses, lo rodee de una atmósfera en la que se sienta partícipe de las decisiones, que asuma, en fin, la actitud **eferente** que hemos descripto respecto a la actividad educativa, pero nuestra propia actitud es precisamente la opuesta cuando se trata de educar al maestro.

¿Qué oportunidades tiene el futuro docente de comprobar, en su experiencia como estudiante, la importancia del diálogo abierto con sus profesores, de la libertad y disciplina en el estudio, de la aceptación y debate de nuevas ideas, de la reflexión sobre la relación entre práctica y teoría, de la búsqueda conjunta de soluciones? Más importante aún, ¿alguna vez, durante su carrera, ha sido alentado a conocerse a sí mismo, a descubrir cuáles son sus potencialidades, a tener confianza en sus impulsos hacia la propia realización como ser humano total y único? Si ha experimentado todo esto como estudiante es más probable que trate de aplicarlo cuando le llegue el momento de trabajar con un grupo de alumnos. De lo contrario, tenderá a repetir el mismo modelo de docencia en que él fue educado. Si somos tradicionalistas respecto a su formación no podemos pretender que él sea constructivista a la hora de educar.

Lo mismo sucede respecto a la formación específica del maestro en el área de la lectura y la escritura. Si el docente ha de hacer algo más que enseñar, si ha de **educar** en la lectura y la escritura, él mismo debe haber sido educado en tal sentido, en los dos aspectos ya considerados, en el **saber** científico y profesional y en el **ser** como persona, que en este caso traduciríamos en el **ser** como lector y como usuario habitual de la escritura.

Educar al futuro docente en el **saber** en lo que a esa área se refiere, significa guiarlo en el conocimiento, estudio y reflexión de dos procesos fundamentales: el que tiene que ver con el lenguaje, en todas sus manifestaciones, y el que tiene que ver con el aprendizaje.

Los procesos de lectura y de escritura son procesos de lenguaje: para entenderlos es menester comprender la forma en que éste se desarrolla. El niño está inmerso desde que nace en un proceso de comunicación a través del lenguaje, al principio escuchando lo que se habla a su alrededor, muy poco después tratando de generar lenguaje. Nadie le enseña a escuchar ni a hablar, pero en la integración con los "otros significativos" que lo rodean él es capaz de construir su lenguaje.

Cuando el docente sabe con absoluta claridad cómo el niño realiza esa construcción, en situaciones plenas de significado, cuando entiende que el



773

lenguaje es eminentemente social y funcional, puede entonces comprender que los otros dos procesos, el de leer y el de escribir son tan activos y constructivos como el hablar y el escuchar.

El maestro debe formarse en el conocimiento de los procesos de lectura y de escritura, así como de las diversas concepciones teóricas que intentan explicarlos, pero tomando siempre en cuenta que son sólo dos manifestaciones del proceso total de lenguaje, y tan importantes como las otras dos, la escucha y el habla.

El papel que cumple la lengua oral en el aprendizaje es destacado por Halliday (1990) en una de sus obras. Comienza por decir que la mayor parte de las cosas que aprendemos, las aprendemos a través del lenguaje, a veces del lenguaje oral, otras del escrito. Sin embargo, aunque el lenguaje desempeña un papel central en el sistema educacional, tradicionalmente sólo se le ha dado crédito a la lectura y la escritura como medios de aprendizaje. El lenguaje oral, en cambio, "ha merecido poco o ningún reconocimiento en el pensamiento educacional y nunca se lo ha considerado como un vehículo para aprender". Según Halliday, los puntos de vista sobre el mundo implicados en el habla y la escritura son distintos, y ubicándose en la perspectiva del alumno, sostiene (y ésta es la idea que nos parece más interesante) que "leer/escribir y escuchar/hablar son diferentes formas de aprender **porque son diferentes formas de conocer**. El lenguaje escrito presenta un punto de vista **sinóptico**, define su universo como producto más bien que como proceso", "como un algo que existe". El lenguaje oral, en cambio, "presenta un punto de vista **dinámico**, define su universo principalmente como proceso". "En el lenguaje hablado los fenómenos no existen, **suceden**".

El enfoque de Halliday plantea, sin duda, un nuevo problema sobre el cual reflexionar y abre nuevas perspectivas a la investigación que podrían ser consideradas en la formación de los futuros docentes.

Un conocimiento cabal sobre el desarrollo del lenguaje en todas sus manifestaciones, es el que ha de llevar al maestro a comprender la necesidad de que el hablar y el escuchar tengan en el salón de clase igual espacio que el leer y el escribir.

El otro proceso en cuyo conocimiento es preciso que el maestro se forme es el del aprendizaje en general, y en particular el de la lectura y la escritura.

No parece haber dudas, en el estado actual del conocimiento, respecto a que el aprendizaje es un proceso de construcción en el que el niño juega un papel eminentemente activo. La comprensión profunda de ese proceso tiene que llevar al docente, necesariamente, a la adopción de nuevas estrategias para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y es él mismo quien debe construirlas y probarlas en la práctica.

La formación en la teoría es la que da al maestro la posibilidad de cuestionar, controlar y re-gular su intervención pedagógica. Cuando el docente conoce cómo aprende el alumno, cuando sabe cuáles son las condiciones necesarias para que el aprendizaje se produzca, entonces sabe también cómo actuar para que su intervención sea propicia al proceso de construcción y elaboración llevado a cabo por el niño.

El papel del maestro como mediador entre el objeto de conocimiento y el alumno es fundamental en el aprendizaje escolar. El docente guía y orienta la actividad del niño, de manera que la construcción que éste realiza se acerque, cada vez más, al conocimiento aceptado y compartido por el grupo social. Sucede en la lectura cuando el maestro guía al lector, a través de las sucesivas confrontaciones con el texto y con interpretaciones diferentes a la suya, a construir un significado que se aproxime al intentado por el autor; ocurre también en la escritura cuando el docente coopera con el niño en el descubrimiento y utilización de las convenciones.



730

Insistimos, una sólida formación en el conocimiento de los enfoques teóricos sobre el proceso de aprendizaje dará al futuro docente la seguridad y libertad necesarias para decidir sobre su actuación pedagógica, de manera muy especial en lo que se refiere a la lectura y la escritura.

Resta por comentar un último punto referido a la formación del maestro como lector y escritor. Dado que este tema ya ha sido expuesto en otro trabajo (Dubois, 1990a) nos vamos a limitar a unas pocas reflexiones.

Tenemos la firme creencia de que éste es uno de los elementos clave en la educación del docente. No basta **conocer** en qué consisten los procesos de lectura y escritura; es necesario **experimentarlos, vivirlos** para descubrir sus secretos y poder así ayudar a que otros los descubran. Se puede conocer mucho sobre esos procesos y, sin embargo, no saber lo suficiente sobre aquello que hace a la verdadera lectura y a la verdadera escritura, y que va más allá de la teoría: la vivencia, la creación, el sentimiento. Unicamente quien se interna en el camino puede servir a otros de guía.

La posibilidad de alcanzar un alto grado de excelencia como usuario de la lengua escrita, no sólo es importante para el docente desde el punto de vista profesional, es también la vía para el enriquecimiento intelectual y espiritual del maestro como persona.

El disfrute que proporciona la lectura y, aunque quizás en menor medida, también la escritura, es algo que no se puede enseñar. Sin embargo, el maestro que de verdad lo siente lo va a comunicar a sus alumnos aun sin proponérselo, con una palabra, con un gesto, con un silencio. Por eso, el desarrollo del potencial del docente en el ámbito de la lectura y la escritura es un hecho crucial para la actividad educativa que no puede seguir siendo ignorado en los planes de formación.

Es necesario, por lo tanto, crear las condiciones para que el docente logre la formación a la que es merecedor, en lo profesional y en lo personal.

Sea el compromiso de todas las instituciones que participamos en la educación hacer de esa formación una realidad.

## Referencias bibliográficas


Dubois, M.E. (1990a) El factor olvidado en la formación de los maestros. **Lectura y Vida**, Año 11, Nº **4**.

Dubois, M.E. (1990b) **La actualización profesional del maestro y la alfabetización escolar.** Universidad de los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, Postgrado en Lectura, Centro de Documentación.

Ferry, G. (1991) **El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica.** Barcelona: Paidós, p. 52.

Halliday, M.A.K. (1990) **Spoken and written language.** Oxford: Oxford University Press, p. 96-97.

Maslow, A. (1985) **El hombre autorrealizado.** Barcelona: Kairós, p. 93.

Rosenblatt, L. (1982) "What facts does this poem teach you?" **Language Arts**, p. 386-394.

Rosenblatt, L. (1985) "Viewpoints: Transaction versus interaction- A terminological Rescue Operation". **Research in the teaching of English.** Vol. 19, Nº **1**, February 1985, p. 98.

Rosenblatt, L. (1988) "Writing and Reading: The transactional theory". **Technical Report nº 416.** Illinois University, Urbana. Center for the Study of Reading.

Smith, F. (1981) Demonstrations, engagement and sensitivy: A revised approach to language learning. **Language Arts** 58, **1**, p. 103-112.

Sorman, G. (1992) **Los verdaderos pensadores de nuestro tiempo.** Barcelona: Seix Barral, p. 254-255.

Wood, D.J.; J.S. Bruner y G. Ross (1976) The rol of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry 17**, p. 89-100.





783

# El lenguaje integral vs. los modelos de enseñanza directa

## Debate entre Jeanne S. Chall y Kenneth Goodman

Uno de los acontecimientos más sobresalientes de la **Convención Anual de la Asociación Internacional de Lectura** de 1992 fue el **Forum de debate** sobre "El lenguaje integral y los modelos de enseñanza directa: implicaciones para la enseñanza de la lectura en la escuela".
Una verdadera multitud se acercó para escuchar las disertaciones de los renombrados especialistas Jeanne S. Chall y Kenneth Goodman sobre este tema tan polémico, que ha suscitado el debate por años.

Chall y Goodman generosamente aceptaron preparar una versión condensada de sus presentaciones para **Reading Today**, y **LECTURA Y VIDA** decidió traducirlas. Pensamos que este debate es informativo, enriquecedor y, por momentos, provocativo.



782

# La investigación respalda los modelos de enseñanza directa

Jeanne S. Chall

*Profesora emérita de educación de la Universidad de Harvard en Cambridge, Massachusetts, Estados Unidos.*

La enseñanza directa y el lenguaje integral son temas centrales de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura. Son una gran preocupación para maestros y padres que desean lo mejor para sus hijos y que saben que saber leer, que siempre ha sido esencial para la educación y la vida, es de particular importancia en una sociedad basada en la información y la tecnología. Tanto es así que uno de los objetivos nacionales de los Estados Unidos es que todos los ciudadanos logren un alto nivel de lectura.

Hablaré principalmente de los modelos de enseñanza directa.

No es fácil definirlos. Como ocurre con el lenguaje integral, los especialistas de lectura definen y ponen en práctica la enseñanza directa de diferentes maneras. Sería difícil encontrar un aula donde se la aplica en forma pura ya que es más efectiva cuando se la complementa con procedimientos de enseñanza y aprendizaje más amplios.

También es difícil definir la enseñanza directa debido a los numerosos cambios de rumbo del desarrollo y nivel de lectura de los alumnos. A medida que los niños avanzan y su nivel de lectura mejora, varía la cantidad, naturaleza y tipo de enseñanza directa.

A pesar de la dificultad para definir los modelos de enseñanza directa y de lenguaje integral, propongo marcar algunas diferencias y semejanzas entre ellos: en qué aspectos considero que son diferentes y en cuáles son semejantes.

## Semejanzas y diferencias en la teoría y en la práctica

Permítanme comenzar con las semejanzas. Tanto la enseñanza directa como el lenguaje integral tienen por finalidad mejorar el nivel de lectura de los alumnos. Ambos enfoques buscan promover el amor por la lectura en los niños y conseguir que lean buena literatura aparte de textos expositivos. Ambos combinan la lectura con la escritura, y para ambos la premisa es que todos los alumnos desarrollen su potencial. Con ambos enfoques se reduce el número de fracasos y de alumnos atrasados. Ambos intentan liberar a los maestros del uso indiscriminado e irracional de métodos y materiales.

Ahora vamos a las diferencias. Algunas tienen que ver con la teoría, otras con la práctica.

Respecto de la teoría, la enseñanza directa y el lenguaje integral difieren en varios puntos. Los defensores del lenguaje integral, por lo general, sostienen que el aprendizaje de la lectura es un proceso natural, cuyo desarrollo es similar al del lenguaje. Por lo tanto, como en el caso del lenguaje, los defensores del lenguaje integral afirman que no es necesario enseñar a leer directamente.

Los modelos de enseñanza directa, por el contrario, consideran que es necesario enseñar a leer y hacerlo sistemáticamente. Tanto es así que uno de los argumentos más habituales a favor de la necesidad de enseñar a leer es que todos los habitantes del planeta hablan una lengua mientras que, según Unesco, cerca de 1000 millones de personas son analfabetas, principalmente porque no asisten a escuelas donde se enseña y se aprende a leer.

Otra diferencia teórica consiste en creer que la lectura es, esencialmente, el mismo proceso en todos los niveles de desarrollo o, por el contrario, que sufre cambios a lo largo de su desenvolvimiento. Los modelos de lenguaje integral se inclinan por la idea de que el proceso de leer es el mismo en distintos niveles de desarrollo. Consideran que la lectura es siempre un proceso lingüístico-cognitivo, desde la alfabetización emergente hasta la lectura en un nivel avanzado.

Por otra parte, como señalo en mi libro **Stages of Reading Development** (1983), los modelos de enseñanza directa suelen hablar de la lectura en términos más evolutivos. Los alumnos comienzan leyendo textos sencillos donde la tarea principal es



783

identificar y interpretar palabras, para luego llegar a trabajar con textos más difíciles y abstractos, donde la consigna es el significado de las palabras, la comprensión y el juicio crítico.

## Distintas posturas sobre el fonetismo*

Tal vez la diferencia que más a menudo suscita la polémica sea la referida al fonetismo. Es la cuestión que más frecuentemente aparece en la prensa, que ha polarizado las opiniones.

Generalmente, los modelos de enseñanza directa propician la enseñanza y el aprendizaje sistemático de la relación entre los símbolos y los sonidos. A este estudio se le adjudican muchos nombres: método fónico, decodificación, conocimiento fonológico, relaciones sonido-símbolo, etc.

El lenguaje integral no toma en cuenta la fonética. A finales de los años '70 y principios de los '80, la mayoría de los defensores del lenguaje integral argumentaban que la decodificación no era necesaria, que los lectores principiantes podían descubrir las relaciones entre las letras y los sonidos por sí solos. Más recientemente, parece haber surgido una creciente aceptación del fonetismo.

Sin embargo, entre los defensores del lenguaje integral sigue habiendo preferencia por la decodificación incidental, no sistemática, determinada por las necesidades individuales de los alumnos. Como ya he señalado y como afirmo en un artículo (Chall, 1989), el lenguaje integral no parece aceptar aún la necesidad de enseñar las relaciones sonido-símbolo sistemáticamente.

Se podría decir que la postura del lenguaje integral sobre el fonetismo se basa en lo que quizás sea su mayor diferencia teórica con los modelos de enseñanza directa. Como ya señalé, para el lenguaje integral la lectura es principalmente un proceso lingüístico-cognitivo y los aspectos fonológicos se aprenden mejor trabajando con el lenguaje y el conocimiento. Esta es la idea que Kenneth Goodman (1986) plasma en su libro **What´s whole in whole language?**

Contrariamente, para la mayoría de los que están a favor de los modelos de enseñanza directa la lectura es más que lenguaje y cognición. La lectura también se basa, sostienen, tanto en hacer


**ASOCIACION INTERNACIONAL DE LECTURA**

**Organismo Consultor de Unesco**

**Presidenta**

Doris Roettger
Heartland Area Education Agency
Johnstown, Iowa, USA.

**Presidenta electa**

Susan Mandel Glazer
Rider College
Lawrenceville, New Jersey, USA.

**Vicepresidenta**

Dolores Malcom
State and Federal Programs
St. Louis Public Schools
St. Louis, Missouri, USA.

**Director Ejecutivo**

Alan E. Farstrup

**Consejo Directivo**

**Daniel R. Hittleman,** Queens College, CUNY
Flushing, New York, USA.

**Donna M. Ogle,** National-Louis University
Evanston, Illinois, USA.

**Pehr-Olof Rönnholm,** Cygnaeus School
Turku, Finlandia.

**Mabel T. Edmonds,** St. Louis Public Schools
St. Louis, Missouri, USA.

**Linda B. Gambrell,** University of Maryland
College Park, Maryland, USA.

**Jerry L. Johns,** Northern Illinois University
DeKalb, Illinois, USA.

**Sandra McCormick,** Ohio State University
Columbus, Ohio, USA.

**Mary Ellen Vogt,** California State University
Long Beach, California, USA.

**Carmelita Kimber Williams,** Norfolk State
University, Norfolk, Virginia, USA.




784

conocer como en facilitar el conocimiento de los niños sobre la lengua escrita y su relación con la lengua oral (Chall, 1967/1983). Es cierto que si la lectura se basara principalmente en el lenguaje y la cognición no existirían los problemas de lectura, que se definen como dificultades para leer a pesar del desarrollo normal del lenguaje y la cognición.

En la práctica, entonces, los modelos de enseñanza directa se inclinan por la enseñanza sistemática de la relación fonema-grafema a diferencia de la enseñanza incidental o "a demanda" que propone el lenguaje integral.

**Parecería ser que el equilibrio y la moderación son tan importantes para la enseñanza de la lectura como lo son para la vida en general.**

Quisiera señalar una vez más que los modelos de enseñanza directa y los de lenguaje integral comparten ciertas características: la lectura tanto de textos literarios como informativos, la preocupación por la motivación, el placer por la lectura, la lectura de buena literatura y el desarrollo de hábitos de lectura para toda la vida (Chall, 1967, 1983; Adams, 1990). Ninguno de los dos enfoques monopoliza estos aspectos. Tampoco son descubrimientos modernos. Los griegos, los romanos y los hebreos sabían cuán importantes eran hace miles de años.

## Comparemos resultados

¿Con cuál de los dos modelos se obtienen mejores resultados? Las investigaciones han demostrado que cuando los modelos de enseñanza directa se comparan con modelos de enseñanza "natural" como el lenguaje integral, los alumnos que trabajan con los modelos directos tienen mayores logros a la misma edad y grado escolar. La ventaja es mayor en el caso de los alumnos "en riesgo", quienes provienen de familias de pocos ingresos y tienen más predisposición a sufrir problemas de lectura y aprendizaje (Chall y otros, 1990; Chall y Curtis, 1992).

La evidencia proviene de muchas fuentes: de las tendencias en los puntajes de lectura del National Assessment of Educational Progress (NAEP), de conclusiones de las investigaciones de los últimos 80 años sobre métodos de enseñanza de la lectura, de estudios fundamentales sobre la adquisición temprana de la lectura, y de mis 40 años de experiencia clínica y docente (Chall, 1967, 1983, 1989).

Los informes de NAEP nos revelan que los puntajes de lectura de los niños de 9 años aumentaron en los años '70, luego disminuyeron en los '80, hecho que quedó documentado en **The reading report card, 1971-1988: Trends from the nation´s report card** (Mullis y Jenkins,1990).

¿Por qué avanzamos en los años '70 y retrocedimos en los '80? Los informes de NAEP nos indican que durante la década del 70 las escuelas pusieron más énfasis en las habilidades básicas, una característica de los modelos de enseñanza directa.

Por otra parte, los años 80 estuvieron marcados por una mayor aplicación del aprendizaje orientado hacia el proceso, una característica del lenguaje integral. Así es que parecería que el rendimiento de los niños de 9 años fue superior cuando estuvieron expuestos a modelos de enseñanza directa; el rendimiento de los niños decayó cuando estuvieron expuestos a modelos de lenguaje integral u orientados hacia el proceso.

Las conclusiones de recientes investigaciones sobre los métodos de enseñanza de la lectura nos revelan que tales aspectos de la enseñanza directa como la estructura, el desafío, el refuerzo y la enseñanza sistemática de las relaciones fonema-grafema nos condujeron a mejores resultados de los que habíamos previsto (Chall, 1987)

Un meta-análisis más reciente de alrededor de 2000 estudios (Wallberg, 1992) también nos revela que los mejores instrumentos de predicción provienen de los modelos de enseñanza directa: aprendizaje dirigido, confirmación, refuerzo, expectativa de logros importantes, estructura y otros.

En nuestro reciente estudio de los niños de familias de pocos ingresos (Chall y otros, 1990) también comprobamos la efectividad en el rendimiento de los alumnos de factores asociados con la enseñanza directa.

Respecto del fonetismo mi análisis de las investigaciones de 1910 a 1965 y de las posteriores, de 1965 a 1989, nos revela que la enseñanza sistemática de las relaciones sonido-símbolo, junto con la lectura de libros, producía mejores resultados que cuando no se enseñaba a decodificar o se lo hacía incidentalmente, en especial en el caso de los niños de familias de pocos ingresos y aquellos con problemas de lectura (Chall, 1967, 1983, 1989 y Adams, 1990).

Otros análisis de la teoría y la investigación sobre los primeros estadios del aprendizaje de la lectura (Perfetti, 1985 y Stanovich, 1986) han llegado básicamente a las mismas conclusiones.

Más aún, un creciente número de estudios ha demostrado que el conocimiento fonológico es el mejor instrumento de predicción del éxito temprano en la lectura, mejor que las pruebas de lengua

o de cociente intelectual (Chall, 1967, 1983, 1989 y Stanovich, 1986).

Los modelos de enseñanza directa han sido empleados con éxito en los programas de recuperación. La mayoría de los profesionales de la lectura coinciden en que los programas de recuperación exitosos generalmente están dirigidos a los maestros y están bien estructurados. Y esto también es así en el caso de Reading Recovery (Recuperación de la lectura) donde un estudio reciente llevado a cabo en la Universidad del Estado de Ohio (Lyons y White, 1990) demuestra que los maestros de Reading Recovery que incluyen más estructura en sus sesiones y enseñan más directamente obtienen mejores resultados.

Hace mucho tiempo que contamos con evidencias que demuestran el valor de la enseñanza directa. A pesar de esto, sin embargo, pareciera que nos movemos en círculos, atravesando ciclos de rechazo por la enseñanza directa y pasando por períodos de aceptación. Creo que estamos atravesando un ciclo negativo. Es más, hasta las palabras enseñanza e instrucción se han desacreditado. Algunos profesionales de la lectura prefieren emplear, en cambio, palabras y frases como "facilitar", "modelar", "construir el entorno del aprendizaje" y "entrenar".

## Conclusiones finales

Quisiera hacer un último comentario respecto de la enseñanza directa y el lenguaje integral. Se pueden cometer excesos en el uso de las cosas buenas. Así, si los alumnos reciben solamente enseñanza directa, no crecerán como debieran porque no practicarán suficiente lectura y escritura. Y si se los expone al lenguaje integral solamente, no podrán aprender las habilidades y estrategias que los ayudarán a mejorar la lectura. Parecería ser que el equilibrio y la moderación son tan importantes para la enseñanza de la lectura como lo son para la vida en general.

Ilustración de Rosa Schilman



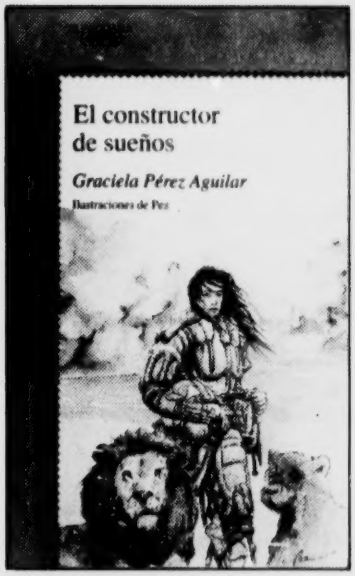
786

# PARA QUE ESTA SEA UNA ESCENA COTIDIANA

Presentamos a los más grandes escritores para chicos reunidos en una sensacional biblioteca.
Biblioteca Plan Lector. Para chicos de 6 años en adelante, los mejores títulos de autores argentinos y extranjeros. Ilustrados por los dibujantes más talentosos.
Biblioteca Plan Lector. Un material ideal para el trabajo en el aula ,

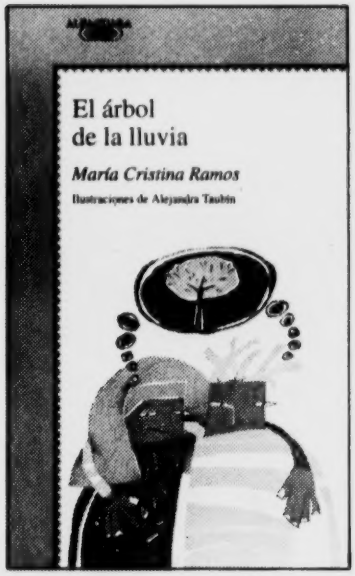
# TENEMOS NOVEDADES EXTRAORDINARIAS

Werenkraut y Asoc.



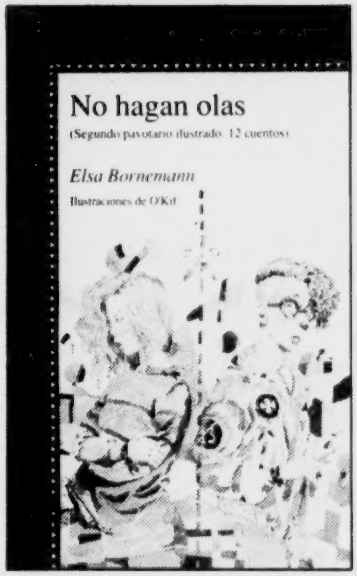

**Graciela Pérez Aguilar**
*El constructor de sueños*
96 págs. $ 10

Una novela argentina de ciencia ficción, escrita con imaginación y suspenso, para chicos a partir de 12 años.




**Maria Cristina Ramos**
*El árbol de la lluvia*
114 págs. $ 9

*El árbol de la lluvia* invita a los lectores a partir de los 10 años a descubrir la magia y el misterio de las cosas simples.




**Elsa Bornemann**
*No hagan olas*
116 págs. $ 11

Elsa Bornemann retoma el hilo de sus relatos de *La edad del pavo* y vuelve a demostrar por qué es una de las escritoras mas leídas y reconocidas por niños y jóvenes.

como complemento pedágogico o material recreativo.
Biblioteca Plan Lector. Para que los chicos incluyan la lectura entre sus planes. Definitivamente.

BIBLIOTECA PLAN LECTOR
*infantil - juvenil*

**Santillana**

Beazley 3860 (1437) Buenos Aires-Tel: 91-1406/1535/4000/4111/4324-Fax:953-3716



BEST COPY AVAILABLE

# Gurúes, profesores y los políticos del método fónico

Kenneth goodmaN

*Profesor de Educación de la Universidad de Arizona, en Tucson, Estados Unidos.*

El lenguaje integral representa una vasta y profunda revolución en la educación. Esta revolución incluye cambios fundamentales en nuestra visión de la lectura y de la escritura y de la alfabetización. Reducirlo a un método de lectura es simplemente menospreciar la naturaleza abarcadora de esta revolución.

En mi opinión, el fonetismo constituye un conjunto de relaciones entre dos sistemas semióticos -- la fonología y la ortografía-- en una lengua escrita alfabéticamente. Los lectores y escritores llegan a controlar estas relaciones a medida que aprenden a descubrir el sentido de y en la lengua escrita. No estoy "en contra" de la decodificación. Gracias a mi investigación sobre los miscues sé mucho sobre ortografía, fonología y fonética inglesas. El lenguaje integral no excluye la fonética de la lectura. Es integral y, por lo tanto, incluye la fonética. Pero no voy a hablar de fonética ahora porque no es el tema que estamos debatiendo.

Tampoco dedicaré este tiempo a argumentar a favor del lenguaje integral. He escrito mucho sobre el tema. Hacia mediados de 1992 ya se habían vendido más de 210.000 ejemplares de mi libro **What´s whole in whole language?** (1986). Y la literatura sobre el lenguaje integral es muy rica, con muchas opiniones representadas. Pero los méritos del lenguaje integral tampoco es la cuestión a debatir.

Más bien, centraré mi discusión en por qué Jeanne Chall y otros prefieren concebir la revolución en la educación como un desacuerdo sobre si se debe aplicar el método fónico o el lenguaje integral para enseñar a leer, particularmente en los primeros estadios del aprendizaje.

## Un producto de marca X

Reiteradamente Chall presenta al lenguaje integral como solo ún nuevo nombre para el enfoque "semántico", y sugiere que debería ser considerado un "producto" educativo marca X, un método de enseñanza cuya comparación con el enfoque fónico resulta desfavorable. Ella afirma que su meta-análisis 1967 sobre estudios experimentales de la enseñanza de la lectura todavía puede aplicarse para hacer una dicotomía de la misma. Las siguientes citas demuestran que ella sigue igualando el lenguaje integral al enfoque "semántico":

"Realicé un análisis en 1967 y lo actualicé en 1983 ... y descubrí que la enseñanza sistemática de las relaciones entre fonema y grafema (aprender el principio alfabético) junto con la lectura de cuentos es superior a los llamados enfoques naturales (palabra integral, visión integral, lenguaje integral)... que proponen solamente leer historias. ..." (Chall, 1991).

"La enseñanza basada en el enfoque del lenguaje integral, el actual enfoque 'semántico' para las primeras etapas de la enseñanza de la lectura ... suele asociarse con una visión natural, evolutiva y abierta. Muchos hasta afirman que los programas de lectura 'abiertos, naturales', que no enseñan directamente, conducen a un mayor desarrollo cognitivo y generan más amor por la lectura y el aprendizaje, a pesar de que hay pocas evidencias que confirmen estas aseveraciones"(Chall, 1989).

Aunque ella misma no ha hecho ninguna investigación sobre los programas basados en el lenguaje integral, Chall afirma que los defensores de este enfoque han ignorado la investigación que ella ha resumido y que sostiene que el fonetismo es necesario, e insiste en que no hay investigación que respalde al lenguaje integral: "No es que no haya investigaciones sobre el lenguaje integral -- y no las hay-- sino que deliberadamente le dan la espalda a las contundentes investigaciones existentes que respaldan el enfoque opuesto. ..." (Chall, 1990).



789

## Ataques de la extrema derecha

La discusión que otros investigadores y yo mismo sostenemos con Chall y con quienes apoyan su posición no es sólo académica. Sus palabras y su nombre son citados por aquellos que no pertenecen a la comunidad investigadora --incluyendo a la extrema derecha--, quienes se valen de la lectura para atacar a la educación pública. Citan a Chall para fundamentar sus quejas de que el lenguaje integral es una conspiración para privar a los niños de la alfabetización, mientras se ignora deliberadamente la enseñanza directa, aun cuando está demostrado que es la solución a todos los problemas educativos.

Aquí tengo la versión que apareció en un diario canadiense: "Hay un enfoque que monopoliza la enseñanza de la lectura en las aulas canadienses. Se llama 'lenguaje integral' y no tiene sustento alguno en las investigaciones sobre educación. ...La idea del lenguaje integral surgió a fines de los años '60, como Atenea, no de una situación de aprendizaje real en el aula sino de las mentes de varios profesores universitarios. ...No existe investigación científica que respalde este celoso monopolio. En los últimos 35 años, estudio tras estudio ha señalado que la enseñanza sistemática e intensiva de las relaciones entre fonema y grafema produce mejores y más hábiles lectores. ... Un excéntrico escritor de economía, Rudolf Flesch, inició esta sucesión de estudios en 1955. En 1967, la profesora de Harvard, Jeanne Chall ... llegó a las mismas conclusiones" (Nikiforuk, 1991).

Samuel Blumenfeld (1989) cita a Chall y sus ideas muy a menudo, casi siempre llevándolas un poco más lejos. La primera cita es de Chall: "A menudo los maestros enseñan con el método fónico incorrectamente ya que ellos mismos no tienen conocimientos fonológicos o no se los capacitó para enseñar con este método en sus aulas (Chall, 1989). Y ahora veamos qué dice Blumenfeld: "Además, a muchos de los maestros de primaria se les enseñó a leer con el método 'look and say' y son semianalfabetos; no tienen ni la menor idea sobre la enseñanza intensiva y sistemática de las relaciones fonema-grafema".

En el mismo número, Blumenfeld pone a Chall casi a la altura de Dios, junto con William Bennet, en el polo opuesto al diablo y a los gurúes del método "look and say"... "La profesión se polarizó entre aquellos que apoyan a Chall y los seguidores de los gurúes del método 'look and say'... Entre tanto, los fanáticos del 'English-as-Chinese' de Ken Goodman comenzaban a desarrollar su enfoque del lenguaje integral". Blumenfeld luego agrega que el Departamento de Educación de los Estados Unidos, encabe-

zado por William Bennet, propiciaba el fonetismo en las primeras etapas de enseñanza de la lectura, y Chall era la autoridad en la cual Bennet se apoyaba.

Al igual que Chall, los artículos sobre lenguaje integral que aparecían en los diarios casi inevitablemente terminaban presentando el tema como "el debate sobre la lectura": hay dos maneras de enseñar a leer, que pueden ser evaluadas por medio de pruebas objetivas de lectura. Los maestros no pueden pensar por sí mismos porque los gurúes les han lavado el cerebro.

Analicemos estos comentarios de un diario canadiense:

"Al señalar el bajo rendimiento de los alumnos de Toronto en las pruebas de lectura provinciales, el psicólogo Dennis Raphael describe el lenguaje integral como 'una locura'. 'El sistema educativo ha tocado fondo', afirma Raphael".

Según el artículo, con gran consternación un profesor de una prestigiosa universidad canadiense descubrió que los maestros de su clase sólo conocían el lenguaje integral. Ellos se apoyaban en las investigaciones del profesor Ken Goodman de la Universidad de Arizona, el gurú del movimiento del lenguaje integral. "Desconocían los estudios de la profesora de educación de la Universidad de Harvard, Jeanne Chall, cuyo libro **Learning to read: The great debate** publicado en 1967 fue un best-seller".

Adviertan que en estos artículos yo siempre soy "un gurú", mientras que Chall es siempre "la profesora de la Universidad de Harvard Jeanne Chall". Un estudiante de la India me dijo que no debía sentir que era un insulto. En la India los gurúes son maestros honrados por todos. Sin embargo, no creo que ésa sea la intención de estos ataques.

La extrema derecha a menudo usa a Chall como el punto de partida de sus conspiraciones teóricas. El lenguaje integral es la causa real del analfabetismo. Están tratando de ocultar la verdad, es decir, el método fónico. Existe una conspiración de proporciones universales en la formación del docente para que los maestros no tengan acceso al evangelio de Jeanne Chall. Veamos las siguientes declaraciones de Charlotte Iserbyte (1990), que fueron leídos en el **Congressional Record** por el representante J. Brennan, el 23 de octubre de 1989:

"¿Por qué los grandes personajes de los medios que se ocupan de la educación jamás hablan de la verdadera causa del analfabetismo: el lenguaje integral, enseñar a leer con el método 'look and say'?

Se ha eregido un muro de silencio, potencialmente tan destructivo como el de Berlín (si no sabes leer, no eres libre) que no nos permite acceder a las ideas de los educadores a favor de la enseñanza intensiva de las relaciones sonidos-símbolos."

Una publicación de la **Reading Reform Foundation** cita a un médico que anuncia una epidemia que no sólo está produciendo analfabetismo sino mucho más: "Cuando el 35% de la población sufre una discapacidad, estamos frente a una epidemia. Cuando esa epidemia es la principal causa de los trastornos emocionales de niños y adolescentes norteamericanos, estamos hablando de un serio problema de salud pública".

Chall y sus colegas ofrecen una vacuna: sintética y explícitamente **usar el método fónico**. Pero los educadores se niegan a hacerlo.

## Una cuestión de política

En 1989, la batalla para lograr que el bien/el fonetismo triunfe sobre el mal/el lenguaje integral llegó hasta la Comisión Republicana de Política del Senado. La comisión citó un estudio realizado por el Departamento de Educación de los E.E.U.U. (1987) en el cual se afirmaba que "el 90% de los alumnos en recuperación en la actualidad no pueden interpretar con fluidez ni precisión en un nivel automático de respuesta".

La comisión también observó que un artículo de **Kappan** de marzo de 1989 escrito por Chall menciona un estudio de Peter Freebody y Brian Byrne que confirma esta realidad. La comisión continua diciendo que "a los estudiantes de hoy no se les enseña la estructura fundamental de la lengua sino que se los involucra en lo que el Dr Kenneth Goodman (un defensor del 'enfoque del lenguaje integral') ha denominado un 'juego psicolingüístico de adivinanzas'".

Hay otros conspiradores que están de mi lado, sostiene la comisión, y nombra una lista de profesores de lectura de nivel terciario indicando que Frank Smith, Kenneth Goodman y Edmund Huey eran autores de los 'clásicos' de la investigación sobre lectura más significativos. Según la comisión, los tres son "renombrados, dedicados, dogmáticos y vociferantes enemigos del fonetismo en las primeras etapas del aprendizaje". Smith y Goodman son "actualmente dos de los defensores más influyentes del método 'look and say' o, como ellos prefieren decir, del 'lenguaje integral' aplicado a la enseñanza de la lectura".

Edmund Huey (que murió hace 80 años) difícilmente pueda ser vociferante. La última vez que hablé con Frank Smith todavía no se había convertido en defensor de ningún método de enseñanza de la lectura en particular. Pero, verdaderamente, me complace su compañía y el honor de que mis pares tengan una opinión tan alta de mí. Incidentalmente también podemos encontrar el nombre de Jeanne Chall en la lista de autores "clásicos".

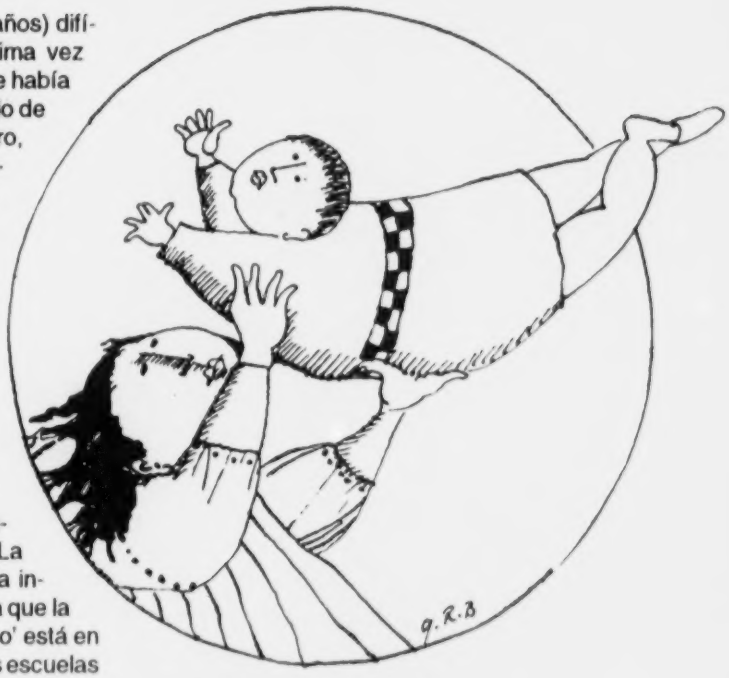
De cualquier manera, según este documento del Partido Republicano, Chall y sus colegas tienen la solución: "En 1983 la profesora de Harvard, Jeanne Chall reafirmó sus investigaciones anteriores y recomendó capacitar a los futuros maestros en el uso intensivo y sistemático del método fónico... La abrumadora evidencia proveniente de la investigación y del trabajo en el aula indica que la cura de la 'enfermedad del analfabetismo' está en la reinstauración del método fónico en las escuelas primarias de los Estados Unidos".

**¿Es posible despolitizar el debate? No. La educación, incluyendo la alfabetización es una cuestión política.**

Antes de reír, recuerden que ésta es una declaración del Partido Republicano. Hay que estudiar lo que la plataforma adoptada en la convención partidaria de Houston de este año tiene para decir sobre la lectura y la educación. Pero tal vez no deberían creerme. Me descubrieron.

Blumenfeld (1992) sabe cuál es mi juego y dice: "Es de esperar que los fanáticos del lenguaje integral hagan todo lo que esté a su alcance para desacreditar el método fónico con sus habituales mentiras y falsos argumentos... Aunque los nuevos estudios sean necesarios para contrarrestar los 'estudios' que inventaron los charlatanes del lenguaje integral, contamos con el aval de 4000 años de experiencia enseñando a los niños a leer un sistema alfabético de escritura. Ken Goodman habla de 'la investigación cognitiva actual' como si esos 4000 años de enseñanza nunca hubieran existido".

Y él, de todos nosotros, ha descubierto que el debate lenguaje integral vs. método fónico es sobre política, y de ningún modo sobre lectura. En su opinión, el lenguaje integral, obviamente, no es un método para enseñar a los niños a leer. Es un programa político cuyo objetivo es transformar a los niños de nuestro país en pequeños socialistas.



## El verdadero gran debate

**Entonces ¿existe el gran debate?** Sí, pero el tema no es el método fónico. Durante medio siglo hemos ido descubriendo cómo leemos y escribimos, cómo aprendemos a hacerlo, y cómo usamos la lectura y la escritura para aprender. Y hemos realizado fantásticos avances en la aplicación de todo ese conocimiento en las escuelas y aulas que trabajan con el lenguaje integral. Hay una serie de importantes desacuerdos entre Jeanne Chall y yo:

- disentimos sobre la naturaleza de los procesos de lectura y escritura;
- disentimos sobre cómo los chicos aprenden a leer y escribir;
- disentimos sobre la existencia de investigación, mía y de otros colegas, que respalda al lenguaje integral;
- disentimos sobre la habilidad de los maestros para usar su conocimiento y tomar sus propias decisiones profesionales;
- hasta disentimos sobre cuáles son los temas en los que disentimos.

Aunque creo que Chall usa una definición limitada de lo que se considera investigación para sacar conclusiones erróneas, respeto su derecho a formular esas conclusiones. Pero espero que, por lo menos, considere el uso político que se hace de sus trabajos.

**¿Es posible despolitizar el debate? No**. La educación, incluyendo la alfabetización, es una



702

cuestión política. Algunos de los argumentos más irracionales en contra del lenguaje integral provienen de las personas que temen que funcione demasiado bien. No quieren que las personas tengan una educación amplia, que tengan acceso a información que pueda darles poder. Otros piensan que es una buena política aprovecharse de los temores de los padres de sectores rurales o clase trabajadora de que la escuela no tiene nada bueno que ofrecer a sus hijos.

¿Hago a Chall responsable del uso político de su trabajo?

Por supuesto que sí. En nuestro debate ella preguntó: ¿Es mi culpa que Phyllis Schlafly me ame?". Y yo respondí: "No, pero debería pensar por qué la ama".

Me complació ver en la prensa las opiniones de Chall sobre lo que está mal en el programa de televisión "Hooked on phonics" (sus opiniones sobre el tema sonaban casi como las de un gurú del lenguaje integral). Pero, en todos los casos que cité aquí, ella permaneció en un notable silencio.

No creo que Chall apoye los planes políticos y educativos de la extrema derecha. No puede controlar lo que dicen sobre ella más de lo que yo puedo controlar lo que dicen sobre mí. Pero sí pienso que es su responsabilidad aclarar lo que se hace en su nombre.

## Notas

Traducción de **Point/Counterpoint: Whole language versus direct instruction models, Reading Today**, Volumen 10, Número 3, diciembre 1992/Enero 1993. Artículo traducido por Begoña de Mujica y revisado por María Elena Rodríguez.

*Fonetismo: término acuñado por Adela Artola Stewart, en el **Diccionario de Lectura y términos afines**, IRA y Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1982, para referirse al enfoque de la enseñanza de la lectura y escritura que hace hincapié en las relaciones símbolo-sonido, especialmente en las primeras etapas del aprendizaje.

## Referencias bibliográficas


Adams, Marilyn J. (1990) **Beginning to read:Thinking and learning about print.** Cambridge: MIT Press.

**Blumenfeld Education Newsletter**, marzo de 1989.

**Blumenfeld Education Newsletter**, febrero de 1992.

Chall, Jeanne S. (1967-1983) **Learning to read: The great debate.** NY: McGraw-Hill.

Chall, Jeanne S. (1983) **Stages of Reading Development**. NY: Mc Graw-Hill.

Chall, Jeanne S. (1987) "The importance of instruction in reading methods for all teachers". En R. Bowler, **Intimacy with language: A forgotten basic in teacher education.** The Orton Dyslexia Society.

Chall, Jeanne S. "Learning to read: The great debate 20 years later - A response to Debunking the great phonics myth". **Kappan**, marzo de 1989.

Chall, Jeanne S., Vicki A. Jacobs y Luke E. Baldwin. (1990) **The reading crisis: Why poor children fall behind.** Cambridge: Harvard University Press.

Chall, Jeanne S. (1990) **Education Week**, 21 de marzo.

Chall, Jeanne S. (1991) **Scripps Howard News Service**, june.

Chall, Jeanne S. y Mary E. Curtis (1992). "Teaching the disabled or below-average reader." En S. Jay Samuels y Alan E. Farstrup, **What research has to say about reading instruction.** Newark, DE: IRA.

Goodman, Kenneth (1986) **What s whole in whole language.** NY: Heinemann.

Iserbyte, Charlotte T. (1990) **AFFA Journal**, marzo de 1990.

Lyons, Carol y Nora White (1990). **Belief Systems and instructional decisions: Comparisons between more and less effective reading recovery teachers.** Technical Report, 4, The Martha L. King Language and Literacy Center.

Mullis, I.V.S. y L.B. Jenkins. (1990) **The reading report card, 1971-88: Trends from the Nation´s report card.** Educational Testing Service y N.A.E.P.

Nikiforuk, A. (1991) **Toronto globe and mail.**

Perfetti, Charles. (1985) **Reading ability.** Oxford University Press.

Stanovich, Keith. (1986) "Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy". **Reading Research Quaterly.**

U.S. Department of Education (1987) **Preventing reading failure: The myths of reading instruction.**

Walberg, Herbert J. (1992) "The knowledge base for educational productivity". **International Journal of educational reform.**





733

# Modelo hegemónico de la práctica de la lectura en 3º, 4º y 5º grado: sus implicancias en la conducta lectora infantil

María A. Rinaldi
Ana C. Sola Villazón

*María A. Rinaldi y Ana C. Sola Villazón son docentes de la Universidad Nacional de San Luis e integrante y directora, respectivamente, del Proyecto de investigación Nº 4-1-8802: "Hacia la continuidad de la conducta lectora: leer, apreciar y comprender en 3º, 4º y 5º grado del nivel primario" auspiciado por Ciencia y Técnica de la U.N.San Luis.*

Nos es muy común a padres y maestros decir que los niños no leen, que leen cada vez menos, que leen mal.

Esta apreciación nos lleva a plantearnos varios interrogantes:
¿Es real que entre las actividades infantiles la lectura está siendo desplazada por otras? ¿Qué sectores de niños leen menos? ¿Qué les ofrece nuestro medio a los niños de distintos sectores sociales para canalizar y desarrollar sus posibilidades lectoras? La familia y la escuela, ¿son espacios donde se aprende el gusto por la lectura? ¿Qué políticas existen desde el sistema educativo en relación con la lectura?

Pero aún antes de intentar buscar respuestas a estos interrogantes nos planteamos: ¿Es la lectura un valor absoluto? ¿Vale la pena, frente a la existencia



794

de tecnología audiovisual, seguir insistiendo en la conveniencia de formar niños y adultos lectores?

Creemos que la lectura no es un valor absoluto. Creemos que no puede ser analizada y ponderada sin tener en cuenta la calidad de lo que se lee y su distribución social, principalmente la distribución que nuestra sociedad hace de la calidad de literatura que ofrece a cada sector social y la calidad de lector que se forma desde la socialización en las distintas instituciones.

Las mismas consideraciones cabe hacer respecto a la calidad, uso y distribución de la tecnología audiovisual y computacional en nuestro contexto.

Creemos que nuestro país está lejos de alcanzar un nivel de tecnología en la transmisión de información que nos ponga en la encrucijada de sospechar "la muerte del libro". Creemos también que la tecnología disponible se concentra en élites minoritarias pero, fundamentalmente creemos que la calidad de ambas interacciones (con la T.V., video computadoras y el libro) son diferentes y en consecuencia desarrollan y especifican capacidades distintas. Por ejemplo:

- ✓ es diferente el goce estético que produce la lectura,
- ✓ es diferente la intervención de la imaginación,
- ✓ es diferente el compromiso cognitivo-afectivo,
- ✓ es diferente el grado de participación en la elección del producto.

En consecuencia sostenemos que proponer el desarrollo de la lectura en nuestro contexto tiene vigencia en el presente momento histórico y más aún en aquellos sectores que sólo han tenido la posibilidad de acceder a la lectura mecánica, a la mera decodificación y se constituyen como no lectores con dos características particulares: no les gusta leer y no pueden evaluar críticamente lo que leen. A este sector está dirigida la prensa sensacionalista y es ese sector el que no accede a la cuota de poder que otorga la lectura.

Desde esta óptica y retomando nuestros cuestionamientos iniciales nos propusimos investigar la problemática desde la perspectiva del desinterés o la pérdida del gusto por la lectura.

Elegimos la escuela como el espacio desde donde investigar, porque si bien la conducta lectora es el resultado de múltiples determinaciones (sociales, familiares, historia personal, etc.) la escuela es la institución que ha sido o es depositaria de la responsabilidad de enseñar a leer. Además nos permite desde allí llegar a investigar otras instancias y fundamentalmente evaluar "tendencias críticas y progresistas" en los docentes respecto de esta problemática y facilitar sus posibilidades de transformación.

En consecuencia la investigación se planteó como un Taller de Investigación-Capacitación para docentes de nivel primario de 3º,4º y 5º grado. La institución elegida fue la Escuela Normal Juan Pascual Pringles dependiente de la Universidad de San Luis (Argentina) desde donde se había recogido principalmente la preocupación por el tema.

La finalidad del Taller de Investigación-Capacitación es amplia ya que aspira a realizar un diagnóstico global del problema, desde la perspectiva de los docentes, los niños, la familia y distintos sectores del medio local (gobierno, instituciones intermedias, comerciantes, medios de difusión, etc.) para proyectar y efectuar acciones transformadoras a cargo de los docentes participantes.

La realidad investigada es sumamente compleja.

En el presente trabajo hacemos un recorte para centrarnos en el análisis de los modelos de enseñanza de la lectura predominantes en nuestra ciudad, orientados por la siguiente hipótesis.

"El modelo que se utiliza en las escuelas públicas de la ciudad de San Luis para la práctica de la lectura en 3º, 4º y 5º grado, y las concepciones que le subyacen, se constituyen en un elemento que sostiene, conserva y promueve la tendencia no lectora de la población infantil."

Los datos aquí analizados fueron recogidos por los talleristas, encuestando docentes que se desempeñan en escuelas dependientes del Gobierno de la Provincia de San Luis. Estas escuelas que son amplia mayoría en la provincia, reciben una población estudiantil proveniente de clase media y media baja.

## La muestra

De la totalidad de escuelas primarias provinciales ubicadas en el radio de la ciudad (Capital) de la provincia de San Luis en el año 1988, se seleccionaron intencionalmente dieciocho (18) establecimientos, usando como criterio básico la ubicación geográfica de los mismos, de modo que estuvieran representados los distintos sectores de la ciudad: zona céntrica y barrios adyacentes hacia los cuatro puntos cardinales. Del personal docente de estas escuelas se conformó una muestra de 56 maestros que al momento de la realización del trabajo se desempeñaban como responsables de 3º, 4º y 5º grado.



795

Intentando caracterizar algunos aspectos que consideramos descriptivos de la muestra obtenida, podemos decir que de los 56 maestros entrevistados, 53 fueron mujeres. Las edades oscilaron entre los 25 y los 56 años, notándose la mayor concentración en el intervalo que va entre los 25 y los 45 años de edad (N=44). Sólo 4 docentes menores de 25 y 8 mayores de 45.

Respecto a la antigüedad en el ejercicio de la docencia se observan 36 maestros que tienen una experiencia no mayor de 10 años,18 tienen entre 18 y 25 años de antigüedad y sólo dos superan los 30 años.

Todos tienen título docente, y varios además tienen otros títulos de nivel medio (bachiller, perito mercantil,etc.) o de nivel terciario universitario o no (Licenciado en Ciencias de la Educación, profesor en Ciencias Jurídicas, profesor de Inglés, etcétera.).

## Instrumento de recolección de datos

El instrumento de recolección de datos utilizado fue una entrevista estructurada que se aplicó de manera individual a cada uno de los encuestados.

*Análisis e interpretación de la información*

Del análisis de las respuestas dadas por los docentes a la pregunta: "Cuénteme en detalle cómo es habitualmente la hora de lectura en su grado. ¿Qué hace usted? ¿Qué hacen los niños? ¿Con qué material trabaja? ¿Qué tiempo se le dedica? etc." surge como práctica notablemente más reiterada (45/56) la siguiente: Primero el docente hace lectura modelo, atendiendo a la pronunciación, la entonación, la expresión y como tomar el libro. Posteriormente lectura individual silenciosa y/o coral colectiva. En general luego pasan a actividades de vocabulario --buscar en el diccionario palabras desconocidas, hacer oraciones con dichas palabras-- para continuar con lectura individual donde el docente evalúa y corrige los posibles errores. Aparece por último una variada gama de actividades propuestas en torno a la lectura leída, como p.e. preguntas y comentarios sobre el contenido, extracción de ideas principales y secundarias, análisis literario, síntesis orales y resúmenes escritos, completar la cartilla del libro, ilustrar, aplicar a la lectura temas de ortografía y análisis sintáctico, redactar, dictado, asociar la lectura con temas vinculados a Estudios Sociales y Ciencias, investigar en diarios y revistas.

Las diferencias relevantes de las 11 respuestas restantes consisten en hacer menos actividades. Sólo dos mostrarían diferencias cualitativas ya que se centran más en el análisis literario o en el análisis de textos dejando de lado la lectura modelo y la aplicación posterior a la gramática.

Interrogados acerca de cuáles son los problemas de lectura más frecuentes que se detectan en sus alumnos y a qué los atribuyen, la mayor cantidad de respuestas señalan como problema básico aspectos que hacen a la **habilidad o destreza lectora** como p.e.: problemas de lectura mecánica, no respetan los signos de puntuación, no leen a primera vista, cuando leen inventan, deletrean, no leen de corrido, la lectura es monótona, confunden letras, etc. Muy lejos de esta primera categoría en cuanto a frecuencias, aparece el segundo grupo de problemas que hacen a la **falta de comprensión** y a las **características culturales del grupo de alumnos**, como p.e.: "pronuncian mal y eso viene de la casa", "no pronuncian las -s", etc.

El tercer grupo de problemas se relaciona con lo **emocional**: miedo, no animarse, leer en voz baja, tener vergüenza, ponerse nervioso y en último término aparece como problema el **desinterés**, la **falta de hábito** y la **desconcentración**.

La responsabilidad de que estos problemas existan se adjudica a cuatro sectores que en orden decreciente son: la familia, la escuela, el niño y la T.V. Existe una muy extensa brecha entre la primera y la seguda ya que el maestro atribuye la mayor carga de responsabilidad a distintos aspectos de la **familia** como ser la ausencia de práctica en el hogar, la cultura familiar, la falta de estimulación, la economía familiar. En la **escuela** el problema se atribuye fundamentalmente a los docentes de primer grado "que no han enseñado a leer bien", observándose sólo tres entrevistados que se formulan alguna autocrítica y dos que lo atribuyen a falta de tiempo destinado a lectura en la escuela.

Cuando se lo atribuyen al **niño** aducen falta de interés, temores, falta de hábito, no valoración de la lectura, problemas fonoaudiológicos y con respecto a la **televisión** el énfasis está puesto en la cantidad de tiempo que los niños le dedican.

Los procesos de lectura y lenguaje pueden explicarse apoyándose en distintos modelos. Mark Aulls (1989) describe cuatro de ellos que considera los más influyentes de la década pasada: modelo de destrezas, modelo de procesamiento psicolingüístico, modelo de discurso y modelo de comprensión.



796

Analizando las características de la práctica docente en nuestros entrevistados, creemos que el modelo de proceso de lectura que la misma lleva implícito coincide con lo que él describe como modelo de destrezas, algunas de cuyas notas definitorias son:

"La lectura es una destreza que puede ser subdividida en subdestrezas. Estas se asocian mecánicamente para conformar la conducta lectora y tienen que ser necesariamente aprendidas. Las descripciones que realizan nuestros docentes de la hora de la lectura, dejan de manifiesto el esfuerzo que ponen en hacer la lectura modelo mostrando las subdestrezas particulares: pronunciación, entonación, expresión, manera de tomar el libro. Así mismo el énfasis puesto por ellos al señalar como problema básico observado, los referidos al mecanismo de la lectura, constituyen otro claro indicador de las preferencias que guían estas acciones pedagógicas."

"Estas subdestrezas pueden ser ordenadas en una secuencia de aprendizajes a través de la cual todos los estudiantes deben pasar, a fin de progresar con éxito desde la adquisición de destrezas menores a destrezas mayores."

Las actividades que proponen los docentes: lectura individual, colectiva, coral, etc. que siempre tienen un orden y además son iguales para todos, así como también el hecho de atribuir muchos problemas de lectura a la falta de afianzamiento del mecanismo como déficit de primer grado, ejemplifican la presencia de esta segunda característica del modelo de destrezas entre nuestros maestros.

"La precisión y automatización de las respuestas muestran el grado hasta donde una subdestreza más compleja ha sido aprendida." La evaluación se constituye en un momento importante donde se valora la automatización sobre la comprensión.

De aquí se explica:

- ✓ el considerar que el principal problema de lectura es la falta de automatización de la destreza (no leer de corrido, deletrear, etc,) y no tanto las dificultades de comprensión;
- ✓ el crear un momento de lectura individual para ser evaluado exclusivamente;
- ✓ el atribuir muchos de los problemas de lectura a la falta de ejercitación.

"La adquisición de significado es el resultado final de leer y escuchar. La expresión de significado es el resultado final de haber aprendido a escribir y hablar." En las respuestas de nuestros docentes está implícito que el mecanismo de la lectura debe aprenderse en primer grado para que el alumno esté posteriormente en condiciones de ocuparse del significado.

Hasta aquí las correspondencias entre los aspectos señalados por Aulls como distintivos del modelo de destrezas y nuestras observaciones. A esto queremos agregar otra característica que este autor no menciona pero que a partir de nuestro trabajo observamos como significativa: la **reiterada subordinación de la lectura a la gramática y a otros aspectos de la enseñanza de la lengua**, es decir, la lectura trabajada con un sentido fundamentalmente utilitario olvidando en cambio el placer de leer y el goce estético de la lectura. Esto mismo quizás podría explicar el hecho de que para nuestros maestros la falta de interés del niño por la lectura sea percibida como un problema menor y de escasa envergadura.

Henry Giroux incorpora al análisis de la lectura sus relaciones con la ideología, el poder y la cultura y de ello desprende tres categorías básicas que caracterizan la alfabetización: 1) instrumental, 2) interaccionista, 3) reproductiva. Este autor define ideología como noción dinámica que se refiere a la manera por la cual significados e ideas son producidos, mediados e incorporados en forma de

conocimientos, artefactos culturales y práctica social. Ideología es un conjunto de doctrinas y el medio a través del cual los actores humanos aprenden los significados de sus propias experiencias y del mundo en el cual se encuentran. La ideología como un sistema de significados inscriptos en la conciencia, en formas culturales o en experiencias vividas existe en una relación dialéctica con la realidad, esto es, consiste en una fuerza mediadora que puede tanto distorsionar como iluminar la realidad y así resiste las definiciones reduccionistas que la limitan simplemente a la falsa conciencia.

Dentro de la ideología instrumental, Giroux considera que con respecto a la lectura se manejan dos nociones distintas que de alguna manera reflejan las dos caras de una misma realidad: por un lado la lectura ligada a la comprensión de los clásicos de la cultura occidental dirigida a las clases dominantes y por otro lado la lectura entendida como habilidades de identificación de palabras, vocabulario, etc., dirigida especialmente a los estudiantes de clase trabajadora.

Las respuestas de nuestros docentes puntanos sin duda se aproximan más a esta segunda noción de lectura, donde interesa el dominio y la apropiación de habilidades predefinidas sin tener en cuenta la base y el capital cultural de los niños. Un claro ejemplo de ello es la respuesta "leen mal porque hablan mal y eso viene de la casa" y también lo es el hecho de que los docentes atribuyen a la cultura familiar la responsabilidad de los problemas de lectura.

Esto pone de manifiesto que desde esta concepción no se toma en cuenta para la comprensión del proceso de lectura, las distintas prácticas que del lenguaje y de la lectura se construyen en distintas culturas y clases sociales. En consecuencia considera como única práctica valorada la de la clase dominante y desvaloriza la que no se identifica con aquella.

Desde nuestra perspectiva agregaríamos como otra característica de esta práctica, las emociones que provoca: miedo, vergüenza, inhibición, nerviosismo, etc., sentimientos todos que quedan ligados a la lectura y de los cuales el maestro responsabiliza al niño. Creemos que esto se explica por el énfasis en la evaluación del mecanismo, para lo cual se expone al alumno ante sus pares y ante el maestro teniendo en cuenta que desde este modelo se está exigiendo a muchos niños habilidades que no condicen con sus posibilidades (ya sea por diferencias culturales o por otros factores).

De todo lo expuesto podemos inferir las concepciones de lectura, aprendizaje de la lectura y niño lector que subyacen a esta práctica observada y que a modo de síntesis integradora de lo ya dicho las podemos enunciar así:

La **lectura** es entendida como un conjunto de subdestrezas que se asocian en destrezas más complejas donde la búsqueda de significado sería el último paso, posterior al dominio del mecanismo. Se la considera como un proceso universal y uniforme, contraponiéndose a la concepción que sostiene que la lectura es una práctica social más. Desde esta perspectiva su sentido y uso se gesta en el seno de cada cultura, ligado al lugar que la misma le otorga en relación con otras prácticas y necesidades del grupo. La lectura entonces supone multiplicidad de prácticas y no puede ser entendida si se desconoce o desvaloriza el significado que ésta tiene para el niño y para la cultura familiar.

El **aprendizajé de la lectura** es asimilado al aprendizaje de una destreza motora, que se desarrolla a partir de una programación uniforme basada en la ejercitación y la repetición como formas de lograr la automatización. Esta concepción supone que el aprendizaje es el resultado de un proceso en buena parte exógeno, que procede de afuera-adentro y que se da por etapas. Por lo tanto atribuye al alumno un rol esencialmente receptivo mientras que considera al docente como el responsable de transmitir los saberes que él posee.

Para aprender a leer la instrucción escolar y la constante evaluación de estos aprendizajes se consideran imprescindibles, mientras que se desconocen otras prácticas no escolares como la participación del niño en eventos de lectura en su contexto familiar-social. Así, desde la óptica del docente, los patrones culturales familares no favorecen el aprendizaje de la lectura porque no estimulan, no alientan, no exigen su ejercicio, lo cual hace que frente a las dificultades entiendan a la familia y al niño como responsables directos de los fracasos y problemas. Por su parte el docente manifiesta tener dificultades para abordar acciones concretas con la familia.

El **niño** es considerado en abstracto, visto desde sus facultades pero no integralmente como persona con su historia, con sus características individuales, su cultura, sus gustos, etc.

Se considera **niño lector** a aquel que habiendo automatizado el mecanismo está en condiciones de comprender lo que lee, de dar sentido al mensaje. Es además alguien que con frecuencia lee textos que le aportan algo.

Hipotetizábamos al principio de nuestro trabajo, que la práctica docente actual en nuestra provincia de origen, no favorece la tendencia



798

lectora de la población infantil. Retomando ahora los distintos aspectos analizados decimos que esta práctica se asienta en una concepción mecanicista y utilitarista de la lectura, desconoce el placer por la lectura y las distintas prácticas culturales de la misma, enfatiza la evaluación de la técnica y la comprensión, generando a través de ella sentimientos negativos y de autodesvalorización respecto a la lectura. **Esta práctica**, así descripta, está muy lejos de generar lectores sino más bien de producir resultados inversos ya que a partir del aburrimiento, el hastío, la resistencia, la negación de las experiencias culturales de los niños, la escuela sostiene, conserva y promueve la tendencia no lectora de la población infantil, a la vez que distribuye distintas calidades lectoras en las distintas clases sociales.

La confirmación de la hipótesis quizás nos tiente en primera instancia a declarar culpables de este estado de cosas a los maestros y decir "ellos son los responsables porque enseñan mal". Pero sería demasiado simplista y poco comprometido de nuestra parte, desconocer la multiplicidad de factores que se conjugan en esta situación. Nos seguimos preguntando ¿cuál es la cuota de responsabilidad que le cabe al docente? Para responderlo recurrimos a algunas de sus respuestas y encontramos que un significativo número de encuestados dice que no le gusta enseñar lectura, poniendo de manifiesto de esta manera que el método que utilizan no sólo no es interesante ni agradable para los niños sino que tampoco lo es para el docente. Pero también explican que enseñan así porque no conocen otra manera de hacerlo y creen que esto es lo mejor.

A su vez la totalidad de entrevistados dice no haber participado nunca de actividades de perfeccionamiento sobre enseñanza de la lectura, nunca tuvo oportunidad de hacer algo sobre el tema, nunca se enteró que en el medio hubiese eventos de ese tipo. Tampoco en las escuelas se generaron espacios internos propios para reflexionar sobre esta práctica docente desde una postura más crítica y buscar luego nuevas alternativas. Pareciera entonces que el docente además de estar agobiado por los problemas económico-sociales que lo rodean, en la escuela está solo, no interactúa con sus compañeros, no recibe el apoyo de la institución ni del sistema educativo, está aislado de las fuentes de conocimiento socialmente más válidas en este momento.

A la estructura escolar no le preocupa demasiado que el aprendizaje y la enseñanza sean vivenciados y disfrutados por sus integrantes. Tampoco interesa que sea una práctica revisada crítica y reflexivamente para afianzar o modificar según resulte de la revisión, así como que lleguen al aula nuevas concepciones sobre el proceso de lectura y maneras de abordar su enseñanza.

Preguntamos entonces ¿por qué esta falta de preocupación de los organismos gubernamentales por este recorte de la enseñanza? ¿Cómo ha sido formado el maestro? ¿Por qué esta aparente falta de autogestión del sector docente para posibilitar su capacitación y la transformación de su práctica? ¿Por qué sigue aún vigente con tanta fuerza una concepción tan antigua que sin duda ha sido superada por otras perspectivas sólidamente fundamentadas? ¿Por qué esta realidad tiene tanto arraigo en San Luis? ¿Cómo se relaciona esta práctica de la enseñanza de la lectura con el contexto? ¿Existe correspondencia entre áquella y otras prácticas sociales?

Explicar éstos y otros tantos interrogantes derivados, exige pensar en la compleja trama de la realidad escolar que desborda todo planteo conceptual del problema. No debemos caer en explicaciones simplistas e ingenuas, responsabilizando sólo a un sector y desconociendo las mediaciones que existen entre lo particular de esta práctica de la enseñanza de la lectura, otras prácticas sociales y el contexto en el que surge y se mantiene. De lo contrario la transformación será una mera ilusión construída sobre una interpretación parcial del problema.

## Bibliografía


Aulls, Mark (1989) Relación de la lectura con otras artes del lenguaje: necesidad de decisiones razonadas. **Lectura y Vida**, Año X, Nº 1.

Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979) **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.** México: Siglo XXI editores.

Ferreiro, E. y M. Gómez Palacio (eds.) (1982) **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.** México: Siglo XXI editores.

Giroux, Henry (1983) **Pedagogía radical.** Sao Pablo: Cortez Editora.

Jolibert, J. y R. Gloton (dir.) (1978) **El poder de leer.** Técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura. Barcelona: Gedisa.





795

# ¿Por qué la experiencia del libro compartido?

Judith Pollard Slaughter

*Profesora de la McGill University, Estados Unidos.**

Son muchos los niños que conocen bien la lengua escrita y los libros antes de recibir cualquier tipo de enseñanza formal. Sus padres y otras personas les leen cuentos, y los niños imitan este comportamiento mirando las hojas de sus libros de cuentos y "leyéndolos" de memoria, a menudo con una sorprendente exactitud (Doake, 1985). Los niños miran los avisos comerciales en la televisión y comienzan a asociar los productos con los nombres impresos de las marcas; observan las señales de tránsito y los carteles comerciales en las calles y aprenden sobre la lengua escrita y su entorno. La vida diaria les presenta información sobre las letras y los sonidos de innumerables maneras, y los niños la captan con rapidez. Aun los muy pequeños inventan o duplican sonidos y letras en un esfuerzo por comunicar sus propios mensajes.

En los últimos años los educadores han aprendido mucho sobre las primeras etapas de la alfabetización observando cómo los niños pequeños adquieren y usan el lenguaje naturalmente. Durkin (1966, 1974), Jackson (1988), Pinsent (1988), y Torrey (1979), por ejemplo, han realizado estudios sobre los niños que aprenden a leer antes de empezar la escuela. Estos niños sienten curiosidad y entusiasmo por los libros y las palabras. Sus padres los alientan comprándoles cosas como libros de cuentos, pizarrones y tiza, papel, crayones y lápices. Y cuando los niños son muy pequeños, con frecuencia sus padres u otras personas les leen cuentos en voz alta.

Aparte de preparar el terreno para la alfabetización, leer cuentos en voz alta a los niños tiene otros beneficios. Wells (1986) descubrió que el leerles cuentos ayudaba a los niños a entender su mundo, al mostrarles las relaciones que hay entre las cosas. Burke (1986) identificó distintas áreas en las cuales la literatura puede colaborar con el desarrollo intelectual de los niños:



809

* Los cuentos ayudan a los niños a construir puentes entre lo concreto y lo abstracto.
* Los libros ayudan a los niños a satisfacer sus necesidades estéticas y cognoscitivas.
* Los cuentos contribuyen al desarrollo de la percepción y la discriminación en los niños.
* A través de su contacto con los libros, los niños desarrollan un sentido del relato que les permite contar historias con sus propias palabras o crear historias nuevas de principio a fin.

Tal vez el beneficio más importante de leer cuentos a los niños desde temprana edad sea el contribuir a estimular el desarrollo del lenguaje. Como afirma Hall (1981), "El contacto con modelos originales y creativos de autores talentosos es esencial para el desarrollo de la intuición y la habilidad lingüística en las primeras etapas escolares. El objetivo de recurrir a la literatura es que los niños lean y escuchen lo mejor que se ha escrito y que expresen sus propios pensamientos e ideas (p. 84)."

En suma, entonces, cuando los niños tienen contacto con el cuento y con una variedad de expresiones de la lengua escrita --en sus hogares o en los primeros años escolares-- por lo general logran aprender a leer y a escribir, y logran desarrollar una amplia gama de habilidades de pensamiento con más éxito. Para los niños que no vivieron experiencias ricas relacionadas con la alfabetización en sus hogares, la lectura en el aula en las primeras etapas escolares es esencial. En este capítulo, analizo los fundamentos teóricos y prácticos de la experiencia del libro compartido, un procedimiento que toma la literatura infantil como la base para enseñar a leer y a escribir.

## ¿Qué es la experiencia del libro compartido?

La experiencia del libro compartido fue desarrollada por maestros de niños pequeños de Nueva Zelanda y Holdaway la describe en **The foundations of literacy** (1979). El enfoque se inspiró en el tradicional cuento de la hora de ir a dormir. Según Holdaway, estas sesiones de lectura en voz alta brindan el marco ideal para intercambios positivos, satisfactorios, entre los individuos. Prosigue afirmando que "desde el punto de vista infantil ésta es una de las situaciones que más feliz hacen sentir al niño y que más seguridad le infunden" (p.39). Esta preciada actividad normalmente involucra a solo dos personas: a uno de los dos padres y al niño. Al agrandar el tamaño del libro de cuentos y colocar este nuevo "Libro Grande" en un atril para que todos lo puedan ver, los maestros neocelandeses descubrieron que podían recrear en el aula la cálida atmósfera del cuento de la hora de ir a dormir.

El proceso es sencillo. Al usar una versión agrandada del libro de cuentos infantil, la maestra modela el proceso de lectura señalando cada palabra que se lee en voz alta. Cuando los niños se familiarizan con el texto, se los alienta para que participen prediciendo las palabras o las frases por venir, adivinando lo que pasará en la historia más adelante, o leyendo junto con sus compañeros de aula a medida que el maestro señala las palabras.

Al principio los maestros tuvieron que crear por su cuenta todos estos libros más grandes, pero en la actualidad hay algunas editoriales que ya los publican. (Algunas editoriales hasta imprimen cuentos sobre transparencias para que se los pueda utilizar con un proyector de diapositivas.) Aunque actualmente la selección de estos materiales es grande, maestros y alumnos siguen disfrutando al convertir sus cuentos favoritos en Libros Grandes, rotafolios y trenes de papel cuyos vagones son páginas de un cuento. Además se pueden adaptar textos de otras fuentes (poemas, canciones, adivinanzas, estribillos, rimas infantiles, y cuentos surgidos de esta experiencia) para contribuir a la colección de materiales de lectura del aula.

Hay, por supuesto, muchos enfoques para enseñar a los niños pequeños a leer y a escribir. En 1971 Aukerman identificó 76 programas y procedimientos diferentes, y más han surgido desde entonces. Pero la experiencia del libro compartido es particularmente exitosa, en parte porque crea una atmósfera cálida en la cual los niños, que comienzan como simples oyentes, se convierten en lectores entusiastas y competentes. La consigna de abordar la lectura en voz alta de libros infantiles como herramienta básica para las primeras etapas de la enseñanza de la lectura contribuye a la efectividad y el atractivo de este enfoque. Los cuentos se transforman en la base de un número de actividades relacionadas con el lenguaje que ayudan a los niños a crecer en todos los aspectos del aprendizaje.

## Avanzando hacia la lectura

Clay (1979) identificó cuatro habilidades que es importante que los niños adquieran antes de que se transformen en lectores competentes:

* Primero, los niños deben tener cierta facilidad receptiva y expresiva con la lengua oral. Deben



802

saber responder a una orden verbal y tener cierta comprensión de un cuento a medida que se le es leído. (Anderson et al.,1985, agregan que los niños deben adquirir un vocabulario básico y suficiente comprensión de su entorno antes de poder hablar sobre lo que ven y lo que saben.)

* Segundo, sus habilidades perceptivas visuales deben estar razonablemente bien desarrolladas. Para poder leer, los niños deben ser capaces de reconocer y analizar un conjunto de complejos indicios visuales. También necesitan comprender que la palabra escrita lleva un mensaje.

* Tercero, los niños necesitan empezar a comprender el concepto de las palabras, necesitan saber que los nombres de las cosas y el vocabulario que usan al hablar pueden estar representados por una serie de marcas gráficas llamadas letras, y que estas letras se disponen en grupos sobre la hoja de papel. La palabra hablada "perro", p. e. expresa la noción abstracta de una criatura peluda de cuatro patas . Comprender que la palabra escrita p-e-r-r-o constantemente trae a la mente la palabra y la idea de perro es una abstracción de segundo grado. Este concepto es difícil de entender para muchos niños.

* Cuarto, los niños deben aprender a controlar los movimientos de las manos y los ojos para adaptarse a la orientación del texto, deben saber en qué orden leer las palabras escritas en el papel ( en inglés, de izquierda a derecha y de arriba a abajo) y aprender que el análisis visual del texto puede efectuarse de la misma manera desordenada en que se analiza una ilustración. El control motor necesario para desplazarse a través de texto es vital en el proceso de lectura.

Aunque estas habilidades se desarrollan con la madurez y la experiencia, algunos niños las dominan más fácilmente que otros. Los niños llegan a la escuela con un gran bagaje de experiencias y de conocimiento general. Los maestros se encontrarán quizás con niños que no están familiarizados con los libros, que tienen un vocabulario oral muy limitado, o que no tienen ningún conocimiento aparente de las palabras. La experiencia del libro compartido y las actividades que genera ayudan a estos niños a desarrollar un vocabulario y habilidades lingüísticas orales básicas. El enfoque les demuestra que el cuento surge



802

del texto. Cuando el maestro modela la lectura de un Libro Grande y señala cada palabra que va leyendo, los niños se familiarizan con las convenciones de la lengua escrita y la manera en que se orienta en la página de un libro.

Por supuesto, hay muchos niños que entran a la escuela con un gran conocimiento de las letras y las palabras (Bridge, 1979; Hall, 1986; Teale & Sulzby, 1989). Estos niños saben el nombre de las letras y reconocen ciertas palabras, quizás sus propios nombres, el nombre de los miembros de la familia u otras palabras comúnmente utilizadas en su entorno. La experiencia del libro compartido puede favorecer el desarrollo de hábitos de lectura más maduros en estos niños. La enseñanza puede hacer hincapié en las estrategias de predicción y comprensión, y se pueden planear actividades complementarias para estimular a estos lectores en desarrollo y lograr que se concentren en las unidades de texto, mejoren su comprensión y creen sus propios cuentos. La cantidad y diversidad de literatura infantil hoy a nuestro alcance hace posible adaptar este enfoque a todos los niveles del aprendizaje. Los patrones repetitivos de las historias predecibles son ideales para ser utilizados con niños que sufren retraso en el desarrollo del lenguaje ( Bromley & Jalongo, 1984) y problemas de aprendizaje (McClure, 1985). Coombs (1987) comparó las repuestas de los niños a dos enfoques diferentes de la lectura en voz alta: al enfoque tradicional, que enfatiza el placer que produce el cuento, y al enfoque modelado, que emplea textos ampliados y los procedimientos de la experiencia del libro compartido. Descubrió que la mayoría de los niños ponían más atención y entusiasmo por los Libros Grandes, recordaban elementos del cuento con más facilidad y sus relatos de las historias eran más ricos cuando se utilizaban las experiencias del libro compartido. Sin embargo, fueron los niños de rendimiento normal y por debajo del normal los que tuvieron las respuestas más positivas al enfoque de la lectura modelada. Es más, Coombs recomienda que "los lectores fronterizos cuenten con más ejercitación de apoyo dentro de este enfoque a medida que comienzan a desarrollar conceptos sobre el proceso de lectura y su finalidad" (p. 426).

El enfoque funciona bien con una gran cantidad de niños diferentes, en parte porque recurre a las habilidades que la mayoría de ellos tiene. La mayoría de los niños de cinco y seis años están naturalmente dotados de una excelente memoria auditiva. Aprenden canciones, rimas, y estribillos comerciales con solo haberlos escuchado dos o tres veces. Esta misma habilidad puede ayudarlos a memorizar un texto durante la experiencia del libro compartido. Inicialmente, antes de dar vuelta una página del Libro Grande, los niños pueden mirar los dibujos y repetir las frases que han escuchado. Pero a medida que los niños escuchan el cuento también ven al maestro modelar la lectura al señalar cada palabra que va leyendo en voz alta. Gradualmente, aprenderán a observar los símbolos gráficos y a asociarlos con las palabras que escuchan. McCracken & McCracken, (1972) resumen el proceso de esta manera: "Primero, el niño aprende a amar los libros y los cuentos; en segundo lugar, aprende que los libros deben ser entendidos; por último, aprende a reconocer las palabras"(p.18). En cada etapa el maestro reconoce y alaba las aproximaciones de los niños a la lectura, creando así un clima de aprendizaje positivo.

Un aspecto importante de la experiencia del libro compartido son las secuencias del aprendizaje. Los niños primero se familiarizan con la totalidad de un cuento; los maestros entonces aprovechan esta familiaridad para ayudar a sus alumnos a que gradualmente se concentren en segmentos de texto más pequeños: oraciones primero, luego frases y palabras dentro de los oraciones, y finalmente letras dentro de las palabras. Goodman (1986) hace el siguiente razonamiento:

"La lengua se aprende yendo del todo a las partes. Primero utilizamos expresiones completas en situaciones familiares. Más tarde, reconocemos y aprendemos cuáles son las partes, y comenzamos a experimentar con las relaciones entre ellas y con el sentido del todo, que es siempre más que la suma de las partes. El valor de cualquier parte se aprende sólo dentro de la expresión completa en una situación de habla real" (p.19).

## Las ventajas de los cuentos predecibles

Aunque en la experiencia del libro compartido se pueden emplear todos los libros de cuentos infantiles, las historias predecibles son las más populares. En la literatura predecible el lenguaje que es simple y repetitivo, a menudo sigue un patrón establecido. También hay una relación muy estrecha entre el texto y las ilustraciones. Los conceptos presentes en las historias se adecuan a la comprensión de los niños (Rhodes, 1981). Todo esto ayuda a los pequeños a aplicar lo que ya saben sobre el lenguaje para comprender la lengua escrita que aparece en estos libros. Bridge (1979) explica con más profundidad por qué la lectura de textos predecibles es tan ventajosa para el pequeño lector:



803

"El principal valor, en la etapa inicial del aprendizaje de la lectura, de los textos que siguen un patrón establecido es que le permiten al pequeño lector procesar la página escrita como lo hace un lector maduro, prediciendo, seleccionando, confirmando y descartando estrategias, desde el principio. El niño puede predecir con exactitud el significado y utilizar eficientemente la información visual, y de esta manera ejercita sus habilidades para transformarse en un avezado participante del juego psicolingüístico de adivinar (Goodman, 1976) durante la lectura aun en las etapas iniciales de su aprendizaje" (p.507).

Los patrones lingüísticos que comúnmente aparecen en los libros predecibles incluyen cuatro categorías: la repetición; las estructuras acumulativas; los episodios secuenciales; y el lenguaje rítmico y la rima (Tompkins y Hoskisson, 1991). En la primera categoría, las oraciones, las frases, o los episodios se repiten a lo largo de la historia. Por ejemplo, en *El Gato del Rey* de John Tarlton, la frase "el gato no bajó" (u otra frase muy similar a ésta) se repite 11 veces. Una estructura acumulativa es un patrón en el cual las frases o las oraciones se repiten y se expanden como en una conocida rima infantil, "La casa que Jack construyó". En la tercera categoría, la estructura de la historia se desarrolla a través de referencias secuenciales, p. e., que aluden a números u horas del día.

Eric Carle utiliza esta estructura en *El capullo hambriento*, que cuenta la historia de una larva que come todo el tiempo durante todo el día de todos los días de la semana, (y en todas las páginas del libro). El ritmo y la rima, que con tan buen efecto empleó el Dr. Seuss, son también patrones comunes en los libros infantiles. Por supuesto, estas cuatro categorías se mezclan, y muchos libros predecibles utilizan más de una.

Estos patrones lingüísticos familiares, junto con el interés que suscita la literatura infantil, hacen de los cuentos predecibles un medio ideal para la enseñanza de la lectura. Además, los estudios han demostrado que estos libros son una eficaz alternativa para que los alumnos con un nivel de lectura básico logren el dominio de las habilidades lingüísticas (Bader, Veatch & Eldredge, 1987). Bridge, Winograd y Haley (1983) estudiaron dos grupos de niños de primer grado. Los niños con los cuales se empleaban cuentos predecibles para la enseñanza de la lectura aprendieron más palabras seleccionadas como objetivo y más de las que no lo eran, que los niños con los cuales se utilizaban textos para el nivel preescolar. En suma, los textos predecibles más frecuentemente empleados en la experiencia del libro compartido son efectivas y atractivas herramientas que guían al niño hacia una adquisición natural de la lectoescritura.

HOJA POR HOJA LOS MEJORES LIBROS

LAS ÁREAS de AIQUE Una por una, todo el conocimiento.

LENGUA para 4º, 5º, 6º Y 7º grados
Con guías didácticas para el docente

Para mejorar la capacidad comunicativa del alumno a través de:

* El desarrollo de pequeños proyectos de comunicación.
* Variadísimas actividades para desarrollar la "Gramática del uso", relacionada con cada tipo de discurso.
* Distintos aspectos ortográficos, de puntuación y gramaticales.
* La coordinación de actividades integradoras que favorezcan la expresión de lo aprendido.

El punto justo en educación

AIQUE GRUPO EDITOR

Méndez de Andés 162 (1405) Benos Aires - Argentina Fax: 54-1-982-0193 Tel: 982-0194-2551



804

## Los componentes del lenguaje

La lectura es parte del desarrollo global del lenguaje del niño, no es un ítem aislado del programa escolar (Anderson et al., 1985). Al diseñar un programa de alfabetización, todos los componentes del lenguaje -escuchar, hablar, leer y escribir- son importantes. El enfoque del libro compartido contribuye a desarrollar la habilidad en cada una de estas áreas.

**Escuchar:** La lectura en voz alta es una excelente forma de ayudar a los niños a desarrollar sus habilidades auditivas. Volver a leer el cuento tiene aun mayores ventajas en este campo; según Clark (1976), "volver a leer la misma historia tiene mucho valor, ya que sensibiliza al niño a las características del lenguaje literario, que es quizás una preparación más valiosa para la escuela que cualquier intento de enseñarle un sistema de fonética o hasta un vocabulario visual básico" (p. 104). Cuando se familiarizan con una historia y pueden predecir palabras y frases durante las lecturas, los niños tienen una oportunidad de fortalecer su comprensión auditiva. Y cuando participan repitiendo la historia a coro, deben escuchar con mucha atención para poder seguir la lectura.

**Hablar:** La experiencia del libro compartido incluye una considerable participación oral. Los niños responden a preguntas sobre el cuento, predicen las palabras y las frases por venir, adivinan que pasará más adelante, relatan o dramatizan la historia con sus propias palabras, y participan en ejercicios de lectura grupal en voz alta. Todas estas actividades relacionadas les permiten a los niños alcanzar la madurez de sus habilidades orales.

**Leer:** Por supuesto, la experiencia del libro compartido ayuda a los niños a desarrollar sus habilidades de lectura, como se describió previamente: primero, los niños se familiarizan bien con la totalidad de la historia y así se preparan para analizar las partes. Para desarrollar habilidades de lectura específicas, se pueden implementar diferentes actividades, tales como permitir que los niños se concentren en una palabra del Libro Grande, o en una letra, ocultando todas las palabras de alrededor con un cartón (Holdaway, 1979). Tales actividades pueden ayudarlos a progresar en la transición de repetir el texto de memoria y a deducir los símbolos gráficos.

**Escribir:** A pesar de que la experiencia del libro compartido no contribuye directamente al desarrollo de habilidades de redacción, este procedimiento provee un gran apoyo indirecto. Muchos maestros notan que los niños incorporan a sus propios trabajos de redacción temas y expresiones provenientes de las historias que les son leídas en voz alta. Holdaway (1979) descubrió que "el vocabulario y las estructuras de los libros comienzan a aparecer cada vez más a menudo en las producciones de lengua escrita de los niños" (p. 134). Más aún, los maestros pueden desarrollar una variedad de actividades de redacción basadas en los textos predecibles que ayudarán a los niños en esta área del lenguaje. Alentar los esfuerzos de los niños en este sentido también sustentará su crecimiento en la lectura. Cuando inventan ortografías diferentes para crear sus propias historias, también están aprendiendo asociaciones fonéticas. Esto refuerza la idea de abordar pequeñas porciones de texto para analizar sonidos y palabras específicas de forma significativa. Y al convertirse en autores, los niños dejan de ser observadores y se transforman en participantes activos de su propio aprendizaje.

En la experiencia del libro compartido todos los aspectos del lenguaje trabajan juntos para permitir que el niño adquiera y desarrolle la lectoescritura. La flexibilidad de las actividades que se pueden desarrollar a partir de las sesiones iniciales de lectura en voz alta les permite a los maestros guiar a los niños en el aprendizaje de una amplia gama de habilidades. De hecho, el enfoque es tan flexible que se puede integrar perfectamente a las otras materias escolares de los primeros grados. Y transformarse en la estructura que sustente el desarrollo de unidades temáticas.

## La lectura requiere de práctica

"Los niños sólo aprenden a leer leyendo", afirma Smith (1978, p. 186) en una sorprendentemente simple pero profunda frase. Numerosos estudios han confirmado que la habilidad con que lee un niño está directamente relacionada con la cantidad de tiempo que el niño pasa leyendo (Allington, 1977; Berliner, 1981; Guthrie, Martuza, & Seipert, 1979; Rosenshine & Berliner, 1978; Trelease, 1989; Wyne & Stuck, 1979). Además de alentar la participación del niño en las sesiones iniciales de lectura en voz alta, las experiencias del libro compartido le brindan muchas oportunidades de tomar contacto con la literatura y abordar la lectura en una variedad de entornos.

Después de compartir un Libro Grande con la clase, el maestro puede, p. e., grabar una cinta del cuento para que los niños puedan escucharla y seguir el relato con sus textos, porque les gusta escuchar sus cuentos favoritos una y otra vez. Según Holdaway (1984), "Es probable que el



805

fenómeno 'leámoslo otra vez', que experimentan los niños con sus cuentos favoritos, sea el factor que determina el éxito de nuestros tan precoces lectores y escritores más que ningún otro" (p. 20). Una vez que se han familiarizado bien con el cuento, los niños se sienten menos desalentados ante la versión escrita. Los maestros pueden también implementar la lectura en grupos de dos alumnos, o planificar conferencias individuales o en pequeños grupos para que los niños tengan más oportunidades de practicar, primero con sus cuentos favoritos y luego con textos menos conocidos.

Los maestros a menudo les piden a los niños que dicten sus propias historias basadas en los cuentos predecibles que han escuchado o leído. Estas historias que surgen de la experiencia pueden emplearse para confeccionar un nuevo Libro Grande y así vincular la literatura con sus vidas y pensamientos. La creación de Libros Grandes puede convertirse en un proyecto de trabajo en el cual participen todos los niños.

Estos libros pueden reproducir historias que no están editadas en formato grande, o presentar adaptaciones de cuentos favoritos (quizás con distintos personajes y lugares) o una historia completamente nueva creada por los niños. Estas creaciones brindan variedad a la biblioteca del aula y material extra que los niños pueden elegir en la hora de lectura. Más importante aún es la enorme sensación de logro que los niños experientan cuando participan en la creación de sus propios materiales de lectura.

## El aprendizaje de la lengua: una actividad social

Harste, Woodward y Burke (1984) sostienen que "El lenguaje y el aprendizaje son eventos sociales. El aprendizaje es posible cuando el encuentro con el niño produce feedback" (p.46). La interacción social y el feedback adoptan una variedad de formas en la experiencia del libro compartido y sus actividades. Inicialmente, el maestro trabaja con toda la clase haciendo ejercicios de lectura en voz alta de un cuento predecible y actividades complementarias. Más tarde, dos o tres niños trabajarán juntos en diferentes tipos de actividades de cooperación. Los niños también pueden trabajar solos según sus propias necesidades e intereses. El maestro ofrece el feedback necesario trabajando junto a cada niño para conocer sus intereses y logros, responder preguntas, guiarlo hacia las actividades de aprendizaje apropiadas. El enfoque del libro compartido también abre la posibilidad de la interacción social con niños mayores. Al trabajar con un maestro de los grados superiores, el maestro de los primeros grados junta a los niños más grandes con los más pequeños para realizar diferentes actividades. Muchos educadores han notado los beneficios de estos programas de lectura monitoreada entre los grados superiores e inferiores (Bloom, 1984; Cohen & Kulik, 1981; Fogarty & Wang, 1982; Labbo & Teale, 1990). El niño monitoreado recibe un feedback inmediato del alumno mayor, en una relación que puede resultar menos atemorizante que trabajar con un adulto. Los alumnos monitoreados tienden a conseguir mejores logros académicos pero también a expresar actitudes más positivas hacia la escuela y las materias de estudio. Estas actividades con alumnos de diferentes edades también benefician a los monitores. Los niños mayores ganan una enorme confianza cuando trabajan con niños pequeños; al mismo tiempo, practican más la lectura. Trelease (1989) da cuenta de un distrito escolar en el cual los alumnos de 5º grado en recuperación monitoreaban a los de 1º y 2º. El descubrió que la visión que tenían los niños mayores de sí mismos había mejorado mucho al participar en un programa en el cual los alumnos más pequeños los consideraban lectores hábiles.

Mavrogenes y Galen (1979) afirman que los programas de monitoreo exitosos con niños de diferentes edades por lo general requieren de varias sesiones semanales de 20 a 60 minutos de duración, pero aun las sesiones que se realizan una vez al mes o con menor frecuencia, serán también beneficiosas para ambos grupos de niños. Durante estas sesiones se realizan diferentes tipos de actividades:

* El alumno pequeño le lee al alumno más grande.
* El alumno más grande le lee al más pequeño.
* El alumno más grande redacta una historia para que el niño pequeño la relate.
* Los dos niños trabajan juntos para completar actividades basadas en la lectura.
* Los dos leen; el alumno más pequeño repite cada palabra después que el alumno más grande las lee.
* El alumno mayor ayuda al más pequeño a escribir y "publicar" un libro para la biblioteca del aula.

Según la naturaleza de la tarea, los monitores necesitarán cierta preparación y ejercitación para la sesión, y quizás deseen ensayar una historia que ellos deberán leer en voz alta. Por lo general tanto los alumnos monitores como los monitoreados toman estas sesiones muy seriamente, de manera que surgen muy pocos problemas de conducta.

## El papel del maestro

Las prácticas pedagógicas sólidas respecto del aprendizaje del lenguaje deben basarse en el conocimiento de los niños y de cómo aprenden. Los educadores se han dado cuenta de que el aprendizaje de la lectoescritura no debe enfocarse desde una perspectiva adulta y no puede desmembrarse en una serie de pasos; más bien, debe sustentarse en una sólida comprensión del aprendizaje desde el punto de vista infantil (Teale & Sulzby, 1989). Si las condiciones para el aprendizaje son comparables, la adquisición de las habilidades de lectura y de redacción pueden ser similares a la adquisición de las habilidades del habla (Holdaway, 1979). Cuando los maestros responden positivamente a los esfuerzos de los niños por leer, están reproduciendo la atmósfera favorable que los padres crean cuando sus hijitos comienzan a hablar (Smith, 1973).

Sin tomar en cuenta su habilidad o experiencia en el manejo de un texto, los pequeños lectores pueden alcanzar cierto nivel de éxito cuando participan en las experiencias del libro compartido. Desde sus primeros intentos por leer, los niños pequeños se lanzan a la meta de transformarse en lectores seguros de sí mismos y de sus habilidades en desarrollo (Holdaway, 1984). Los niños disfrutan enormemente de las historias predecibles y de las actividades con sentido, orientadas hacia un objetivo que se relaciona con ellas.

Además, la lectura se lleva a cabo en un ambiente distendido, cálido, en el cual surge rápidamente el sentido de comunidad. Dado que, cuando los niños intentan leer solos por primera vez, no necesitan reproducir un pasaje palabra por palabra, nunca experimentan la sensación de fracaso. La mayor parte de la actividad inicial de leer y responder se realiza al unísono, y los niños tímidos o inseguros participan cuando están preparados para hacerlo. En pocas palabras, la experiencia del libro compartido propicia un clima que conduce al aprendizaje.

El maestro juega un papel crucial para establecer este clima de aprendizaje ameno. A través de procedimientos de estructuración para cada etapa de la experiencia del libro compartido, el maestro les ofrece a los pequeños lectores todo el apoyo que ellos necesitan. Inicialmente lee la historia completa, mostrando así un modelo de técnicas de lectura que los niños pueden imitar. En la segunda lectura, el maestro duda cuando llega a alguna de las palabras más predecibles, y alienta a los niños a dar su opinión. En el transcurso de las lecturas continuadas, el maestro gradualmente retira el apoyo y los niños asumen más y más responsabilidades en la lectura del cuento.

En esencia, el maestro sirve de modelo y guía asistiendo a cada niño en sus propios esfuerzos por leer. El papel del maestro consiste "en ofrecer a los niños la oportunidad de asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje de manera estimulante y placentera" (Doake, 1985, p.96). Spencer (1986) concuerda:

"El papel del maestro en las primeras lecciones no debe ser el de enseñar reglas, sino sólo el de ofrecer una invitación a compartir el texto con el autor y de ayudar al principiante a poner un soplo de vida en sus páginas. Si el maestro sabe que de los dibujos y la palabras afloran mensajes con sentido, entonces el alumno esperará que el maestro lea, y a su vez trabajará en las tareas que él le pida" (pp.61-62).

Al implementar la experiencia del libro compartido con pequeños lectores, el maestro ha iniciado la marcha hacia muchos de los logros de la educación primaria. Mass (1982) sostiene que estos primeros años escolares deben permitirles a los niños ampliar su conocimiento de los libros y los cuentos, mejorar sus habilidades de comunicación, y desarrollar sus habilidades de lectura y redacción. La experiencia del libro compartido está diseñada para ayudar a los niños a relacionar lo que ya saben del lenguaje con las formas más maduras de lectura y redacción.

## Un enfoque efectivo

El Comité de Desarrollo de la Alfabetización de la Asociación Internacional de Lectura, conjuntamente con un grupo de asociaciones comprometidas con la educación de niños pequeños, preparó un informe sobre cuestiones y recomendaciones relacionadas con los métodos de lectura para la primera infancia (reproducido en Strickland & Morrow, 1989, pp. 160-161). Entre las recomendaciones figuran las siguientes:

- El lenguaje con el que los niños llegan a la escuela debe ser respetado y utilizado como la base para las actividades de lengua y de aprendizaje de la lectoescritura.
- El aprendizaje de la lectoescritura debe construirse sobre lo que los niños ya saben del lenguaje oral y escrito. Las experiencias de aprendizaje deben centralizarse en la comprensión de textos con sentido más que en el desarrollo de habilidades aisladas.
- Se debe alentar a los pequeños lectores y escritores a ser audaces cuando intentan com-

prender y utilizar la palabra escrita. Los "errores" deben ser una parte natural del desarrollo de las habilidades de lectura.

* Los niños siempre deben sentir que alcanzaron sus metas con éxito. Estos sentimientos hacen que los niños se reconozcan como personas capaces de explorar y disfrutar el lenguaje oral y escrito.
* Los maestros deben modelar la lectura y la escritura para los niños frecuentemente.
* Los maestros deben regularmente leer en voz alta una gran variedad de trabajos literarios, particularmente textos predecibles familiares para los niños.
* Los niños deben contar con muchas oportunidades de leer y escribir por su cuenta.
* La lectura debe integrarse a las otras habilidades comunicativas (escuchar, hablar, y escribir) e incorporarse al curriculum.

Martínez y Teale (1988) recomiendan además que el objetivo del programa de lectura sea "promover la lectura voluntaria entre los niños de manera que ellos desarrollen actitudes positivas y la inclinación de seleccionar libros para leerlos por su cuenta y mantener la atención puesta en ellos" (p. 568).

La experiencia del libro compartido y sus actividades cumplen con estas recomendaciones y como resultado, brindan a los niños pequeños un comienzo positivo en la adquisición de la lectoescritura. Con este enfoque los niños amplían sus conocimientos de la lengua escrita, y las estrategias de lectura y redacción al observar a sus maestros modelar estas actividades, al intentar leer por sí mismos, y al interactuar con otros niños que están aprendiendo sobre el lenguaje. De acuerdo con Holdaway (1979), la experiencia del libro compartido está diseñada para "apoyar y no suplantar el sistema de aprendizaje de cada alumno, y esta consigna se traducirá en el respeto y la confianza por las divergentes maneras en las cuales los niños se enseñan a sí mismos la tarea que desean dominar" (p.202).

La flexibilidad de este enfoque es otra de sus grandes virtudes. La experiencia del libro compartido puede utilizarse por sí sola como la base de un completo enfoque para la enseñanza de la lectura, o puede complementar un programa de lectura básica que les dé a los niños las oportunidades esenciales de tomar contacto con la literatura real y de participar en experiencias que reforzarán y ampliarán lo que ya saben sobre el lenguaje. La literatura utilizada puede seleccionarse para satisfacer los intereses y las características del contexto socio-cultural de los grupos particulares de alumnos, y se pueden diseñar actividades complementarias para las sesiones de lectura en voz alta, que respondan a las necesidades de cada niño. En otras palabras, la experiencia del libro compartido es integral, flexible, imaginativa y estimulante, y les brinda a los maestros una base ideal para guiar a los niños en la adquisición y el desarrollo de la lectoescritura.

## Nota

Este trabajo está incluido en **Beyond Storybooks: Young children and the Shared Book Experience**, de Judith Pollard Slaughter, Newark, DE: IRA, 1993. Traducción: Begoña de Mujica. Revisión: María Elena Rodríguez.

## Referencias bibliográficas


Allington, R.L. (1977) If they don't read much, how they ever gonna get good? **Journal of Reading**, 21, 1, 57-61.

Anderson, R.C.; E.H. Hiebert; J.A. Scott & I.A.G. Wilkinson (1985). **Becoming a nation of readers: The report of the Commission of Reading.** Washington, D.C.: National Institute of Reading, U.S. Department of Education.

Aukerman, R.C. (1971) **Approaches to beginning reading.** New York: Wiley.

Bader, L.A.; J. Veatch & J.L. Eldredge (1987) Trade books or basal readers? **Reading Improvement**, 24, 1, 62-67.

Berliner, D.C. (1981) Academic learning time and reading achievement. En J.T. Guthrie (ed.) **Comprehension and teaching: Research reviews** (pp.203-226) Newark, DE: International Reading Association.

Bloom, B.S. (1984) The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. **Educational Leadership**, 4-17.

Bridge, C.A. (1979) Predictable materials for beginning readers. **Language Arts**, 56, 5, 503-507.

Bridge, C.A.; P.N. Winograd & D. Haley (1983) Using predictable materials vs. preprimers to teach beginning sight words. **The Reading Teacher**, 36, 9, 884-891.

Bromley, K.D. & M.R. Jalongo (1984) Song picture books and the language disabled child. **Teaching Exceptional Children**, 16, 114-119.

Burke, E.M. (1986) **Early childhood literature: For love of child and book.** Needham Heights, M.A.: Allyn & Bacon.





8/18

Clark, M.M. (1976) **Young fluent readers: What can they teach us?** Portsmouth, NH: Heinemann.

Clay, M.M. (1979) **Reading: The patterning of complex behavior** (2nd ed.) Portsmouth, NH: Heinemann.

Cohen, P.A. & J.A. Kulik (1981) Synthesis of research on the effects of tutoring. **Educational Leadership**, december, 227-229.

Coombs, M. (1987) Modeling the reading process with enlarged texts. **The Reading Teacher**, 40, **4**, 422-426.

Doake, D. (1985) Reading-like behavior: Its role in learning to read. En A. Jaggar & M.T. Smith-Burke (eds.) **Observing the language learner** (pp.82-98) Newark, DE: International Reading Association.

Durkin, D. (1966) **Children who read early: Two longitudinal studies.** New York: Teachers College Press.

Durkin, D. (1974) A six-year study of children who learned to read in school at the age of four. **Reading Research Quarterly**, 10, **1**, 9-61.

Fogarty, J.L. & M.C. Wang (1982) An investigation of the cross-age peer tutoring process: Some implications for instructional design and motivation. **Elementary School Journal**, 82, **5**, 451-469.

Goodman, K. (1986) **What's whole in whole language?** Richmond Hill, Ont.: Scholastic.

Guthrie, J.T.; V. Martuza & M. Seifert (1979) Impacts of instructional time in reading. En L. Resnick & P. Weaver (eds.) **Theory and practice of beginning reading** (pp.153-178) Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Hall, M.A. (1981) **Teaching reading as a language experience** (3rd ed.). Columbus, OH: Merril.

Hall, M.A. (1986) Teaching and language centered programs. En D.R. Tovey & J.E. Kerber (eds.) **Roles in literacy learning: A new perspective** (pp.34-41). Newark, DE: International Reading Association.

Hall, N. & R. Duffy (1987) Every child has a story to tell. **Language Arts**, 64, **5**, 523-529.

Harste, J.C.; V. A. Woodward & C.L. Burke (1984) **Language stories and literary lessons.** Portsmouth, NH: Heinemann.

Holdaway, D. (1979) **The foundations of literacy.** Australia, Sydney: Ashton Scholastic.

Holdaway, D. (1984) **Stability and change in literacy learning.** Portsmouth, NH: Heinemann.

Jackson, N.E. (1988) Precocious reading ability: What does it mean? **Gifted Child Quarterly**, 32, **1**, 200-204.

Labbo, L.D. & W.H. Teale (1990) Cross-age reading: A strategy for helping poor readers. **The Reading Teacher**, 43, **6**, 362-369.

Martínez, M.G. & W.H. Teale (1987) The ins and outs of a kindergarten writing program. **The Reading Teacher**, 40, **4**, 444-451.

Mass, L. N. (1982). Developing concepts of literacy in young children. **The Reading Teacher**, 35(6), 670-675.

Mavrogenes, N.A. & N.D. Galen (1979) Cross-age tutoring: Why and how. **Journal of Reading**, January, 344-353.

McClure, A.A. (1985) Predictable books: Another way to teach reading to learning disabled children. **Teaching Exceptional Children**, **17**, 267-273.

McCracken, R. & M. McCraken (1972) **Reading is only the tiger's tail: A language arts program.** San Rafael, CA: Leswing.

Pinsent, P. (1988) The implications of recent research into early reading. **Early Child Development and Care**, **36**, 65-70.

Rhodes, L.K. (1981) I can read! Predictable books as resources for reading and writing instruction. **The Reading Teacher**, 34, **5**, 511-518.

Rosenshine, B.V. & D.C. Berliner (1978) Academic engaged time. **British Journal of Teacher Education**, 4, **1**, 3-16.

Smith, F. (1973) **Psycholinguistics and reading.** Orlando, FL: Holt, Rinehart & Winston.

Smith, F. (1978) **Understanding reading: A Psycholinguistic analysis of reading and learning to read** (2nd ed.) Orlando, FL: Holt, Rinehart & Winston.

Spencer, M.M. (1986) Nourishing and sustaining reading. En D.R. Tovey & J.E. Kerber (eds.) **Roles in literacy learning: A new perspective** (pp.52-63) Newark, DE: International Reading Association.

Strickland, D.S. & L.M. Morrow (1988) Creating a print-rich environment. **The Reading Teacher**, 42, **2**, 156-157.

Teale, W.H. & E. Sulzby (1989) Emergent literacy: New perspectives. En D.S. Strickland & L.M. Morrow (eds.) **Emerging literacy: Young children learn to read and write** (pp.1-15) Newark, DE: International Reading Association.

Tompkins, G.E. & K. Hoskisson (1991) **Language arts: Content and teaching strategies.** New York: Macmillan.

Torrey, J.W. (1979) Reding that comes naturally: The early reader. **Reading Research: Advances in theory and practice**, **1**, 115-144.

Trelease, J. (1989) Jim Trelease speaks on reading aloud to children. **The Reading Teacher**, 43, **3**, 200-206.

Wells, G. (1986) **The meaning makers: Children learning language and using language to learn.** Portsmouth, NH: Heinemann.

Wyne, M.D. & G. Stuck (1979) Time-on-task and reading performance in underachieving children. **Journal of Reading Behavior**, **11**, 119-128.



809

BEST COPY AVAILABLE

# LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

Sección a cargo de la Prof. María Luisa Cresta de Leguizamón

## Libros recomendados para niños y adolescentes

Los textos han sido seleccionados por María Luisa[1] Cresta de Leguizamón, respetando la pluralidad temática como un principio regidor en la literatura infantil. La agrupación por edades responde a fines prácticos y no pretende fijar límites taxativos.

### De 5 a 8 años

Lobel, Armando: **Sapo y Sepo son amigos.** Traducción: Pablo Lizcano. Ilustraciones: Enric Satué. Bogotá: Santillana/Alfaguara/Juvenil, 1992, 66 págs. (5 cuentos).

Montes, Graciela: **Cuatro calles y un problema.** Ilustraciones: Miguel A. Pacheco. Madrid: S.M., 1992, 62 págs. (cuento).

Silveyra, Carlos: **Si yo fuera un gato...** Ilustraciones: Maximiliano Luchini. Buenos Aires: Ediciones Quipu, Colección Los rojos de Quipu, 1992, 35 págs. (cuento).

Villafañe, Javier: **Recuerdo de un nacimiento.** Ilustraciones: Nicolás Rubió. Buenos Aires: Sudamericana, Colección Libros del bolsillo, 1990, s/n (relato).

### De 7 a 10 años

Accame, Jorge: **¿Quién pidió un vaso de agua?** Ilustraciones: Elena Torres. Buenos Aires: Sudamericana, Colección Primera Sudamericana, 1992 (cuento).

Gardner, John: **Dragón, dragón, y otros cuentos.** Ilustraciones: María Luisa Balseiro. Madrid: Alfaguara, 1992, 104 págs. (cuentos).

López, Rafael Horacio: **Poemas y cuentos de Río-Río.** Ilustraciones: Rosa Mercedes González. Córdoba (Argentina), 1992, 49 págs. (poemas y cuentos).

Muzi, Jean: **Diecisiete fábulas del zorro.** Ilustraciones: Triunfo Arciniegas. Bogotá: Norma, 1990 (fábulas).

### De 9 a 12 años

Abreu Gómez, Ermilo: **Tres nuevos cuentos de Juan Pirulero.** México: Grijalbo, Colección Botella al mar, 1991, 137 págs. (cuentos).

Tan, Amy: **La dama de la luna.** Ilustraciones: Gretchen Schields. Madrid: Tusquets, 1992 (cuento).

Wilde, Oscar: **El fantasma de Canterville.** Traducción: Carlos Silveyra. Ilustraciones: Alejandro Ravasi. Buenos Aires: Quipu, Colección Los amarillos de Quipu, 1992, 61 págs. (relato).

Zendrera, C. (adaptador): **Yací y su muñeca** (cuento popular del Brasil). Ilustraciones: Gloria Carasusan Balve. Barcelona: Juventud, 1974 (cuento).

### De 11 a 14 años

Bornemann, Elsa Isabel: **El libro de los chicos enamorados.** Ilustraciones: Guido Bruveris. Buenos Aires, Ediciones Librerías Fausto, 1979, 143 págs. (poemas y 1 cuento).

De Santis, Pablo: **Pesadilla para hackers.** Ilustraciones: historietas Pez. Buenos Aires: Colihue, Colección La movida, 1992, 92 págs. (novela).

Smania, Estela. **Pido gancho.** Buenos Aires: Sudamericana, Colección Primera Sudamericana, 1991, 78 págs. (novela).

Wolf, Ema: **Maruja.** Ilustraciones: Jorge Sanzol. Buenos Aires: Sudamericana, Colección Primera Sudamericana, 1989, 75 págs. (novela de terror y humor).

### Adolescentes

Antillano, Laura: **La luna no es pan de horno y otras historias.** Caracas: Monte Avila, 1988, 101 págs. (cuentos).

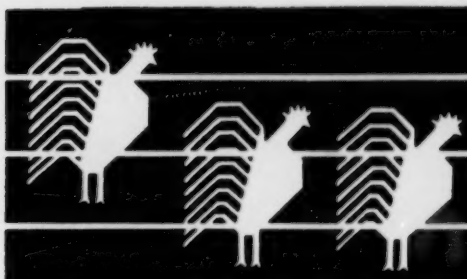
Cazes Camarero, Pedro: **Las llaves del tiempo.** Ilustraciones: historietas de Pez. Buenos Aires: Colihue, Colección La movida, 1992, 119 págs. (novela).

Gripe, María: **El abrigo verde.** Traducción: Pedro Barbadillo. Madrid: S.M., Colección Gran angular, 1988, 181 págs. (novela)

Roldán, Elisa: **Decir amigo.** Ilustraciones: Estela Lignelli. Buenos Aires: Colihue, Colección La movida, 1992, 119 págs. (novela).



*Dibujo de Claudia Legnazzi*



# LIBROS Y REVISTAS

## ESTRUCTURAR UN AULA DONDE SE LEA Y SE ESCRIBA

*Donald H. Graves*

*Aique Grupo Editor*
*Buenos Aires, 1992*
*168 págs.*

Este libro, cuyo título en inglés es **Build a literate classroom**, juntamente con **Exploraciones en clase. Los discursos de la "no ficción"**, forma parte de **The reading/writing teacher's companion**, una serie integrada por cinco volúmenes, a través de los cuales el autor plantea un estilo de aprendizaje comunitario que compromete por igual a alumnos y docentes en actividades lingüísticas que les permiten llegar a ser lectores y escritores plenos. El aprendizaje comunitario no incluye únicamente al maestro con sus alumnos, sino a la totalidad de la comunidad escolar. Compartir con los colegas las prácticas, reflexionar sobre el alcance y las limitaciones de las experiencias realizadas, así como analizar conjuntamente los registros elaborados en las investigaciones de aula son acciones esenciales en el enfoque del autor.

En **Estructurar un aula donde se lea y se escriba**, Donald Graves propone al maestro distintas acciones, con el propósito de ayudarlo a diseñar clases activas de lectura y escritura y, a la vez, convertirse en un investigador inteligente de lo que sucede en el aula. Investigar implica, en este contexto, que el docente asuma el compromiso de reflexionar, permanentemente, no sólo sobre sus propias intervenciones pedagógicas sino también sobre sus comportamientos como lector y escritor.

Las acciones propuestas tienden a hacer que el docente:

1) Delegue responsabilidades en los alumnos quienes van a tener, así, una participación activa en la toma de decisiones y en las investigaciones. 2) Resignifique el aprendizaje y emplee de una manera más racional y eficiente el tiempo que destina a la lectura y escritura, tomando en cuenta las necesidades que los niños tienen hoy y las que habrán de experimentar en el siglo XXI. 3) Estructure las clases de modo tal que les permita funcionar como comunidades eficaces, en las cuales sus miembros asumen las muchas responsabilidades que están en juego, aprendiendo a "negociar textos, tiempos y espacios con el fin de aprender a usar efectivamente la lectura y la escritura". 4) Ayude a los alumnos a conocer y comprender los múltiples usos y alcances de la escritura en el entorno social. 5) Permita que el niño tome conciencia de lo que la lectura hace por nosotros o de para qué nos sirve. 6) Conozca los planes elaborados por los alumnos para el desarrollo de las composiciones escritas, mediante entrevistas breves en las cuales cada niño le informe acerca de las dificultades y de las expectativas que le fueron surgiendo a lo largo de los actos de escritura. 7) Oriente a los niños para que sepan usar las convenciones de la gramática, la ortografía y la puntuación en función de los distintos significados que desean expresar. 8) Ayude a cada uno de sus alumnos a tomar conciencia de sus propias potencialidades para la lectura y la escritura. 9) Infunda confianza al niño para que asuma distintos desafíos en la tarea de comprender y de producir textos. 10) Tome en consideración para evaluar a sus alumnos los elementos significativos que afectan la calidad de la lectura y la escritura en su propia aula y elabore "una base de datos que le permita delegar responsabilidades en los niños, le facilite la reorientación de la propia enseñanza y lo apoye en su cuestionamiento a formas menos efectivas de evaluación".

Esta oferta didáctica intenta mejorar las relaciones en el aula a fin de poder experimentar modos más efectivos y agradables de acercamiento a los textos, para leer y escribir con placer.

**M.E.R.**



811

# Espacio Bibliográfico

Espacio coordinado por María Elena C. de De Vincenzi

La comprensión lectora es uno de los temas de mayor consulta en la biblioteca de **Lectura y Vida**, tanto por docentes como por investigadores y estudiantes. La preocupación es constante por dilucidar la problemática de la comprensión ya sea desde un punto de vista tradicional, como un conjunto de habilidades ordenadas jerárquicamente, o como un proceso constructivo de interacción entre el pensamiento y el lenguaje. A partir de estas dos posturas mucho se ha escrito e investigado. **Lectura y Vida** ha publicado desde su primer número artículos sobre el tema, producto de investigaciones de destacados especialistas. En este espacio queremos hacer conocer algunos títulos de nuestro catálogo que tienen a la comprensión lectora como eje de reflexiones e investigaciones.

## Comprensión lectora

Hemeroteca:

En **Infancia y Aprendizaje**, revista española de Pablo del Río Editor, publicada en Madrid, encontramos, en distintos números, los siguientes artículos:

"Comprensión lectora: modelos, entrenamientos, evolución." Jesús Alonso y María del Mar Mateos. Nº **31-32**, 1985.

"La eficacia de un modelo de instrucción directa en la enseñanza de la comprensión de ideas principales." James Baumann. Nº **31-32**, 1985.

"Mejora de la comprensión lectora mediante diagramas de flujo." Esther Geva. Nº **31-32**, 1985.

"Investigación y práctica educativa en el desarrollo de la comprensión lectora." Pablo del Río. Nº **31-32**, 1985.

"Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora." Isabel Solé. Nº **39-40**, 1987.

"Un programa para la enseñanza de la comprensión de ideas principales de textos expositivos." Eduardo Vidal Abana. Nº **49**, 1990.

"La mejora de la comprensión: un análisis interactivo." José A. León. Nº **56**, 1991.

"Intervención en estrategias de comprensión: un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura del texto." José A. León. Nº **56**, 1991.

"Entrenamiento en el proceso de supervisión de la comprensión lectora: fundamentación teórica e implicaciones educativas." María del Mar Mateos. Nº **56**, 1991.

Biblioteca:

⇨ Baumann, J. (comp.) **La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula).** Madrid: Visor, 1990.

--Contenido: once capítulos de distintos autores que tratan sobre qué hacen los buenos lectores en búsqueda de la idea principal; desarrollo de habilidades; alternativas para no repetir actividades; organizadores gráficos: herramientas para comprender y recordar ideas principales.

⇨ Camargo de Ambía, I. **Técnicas y estrategias para la comprensión de lectura en educación primaria.** Lima: Ed. Loresa, 1991.

--Contenido: Fundamentación teórica y estrategias; ejemplos prácticos de aplicación para cada grado de educación primaria.

⇨ Cooper, David. **Cómo mejorar la comprensión lectora.** Madrid: Visor, 1990.

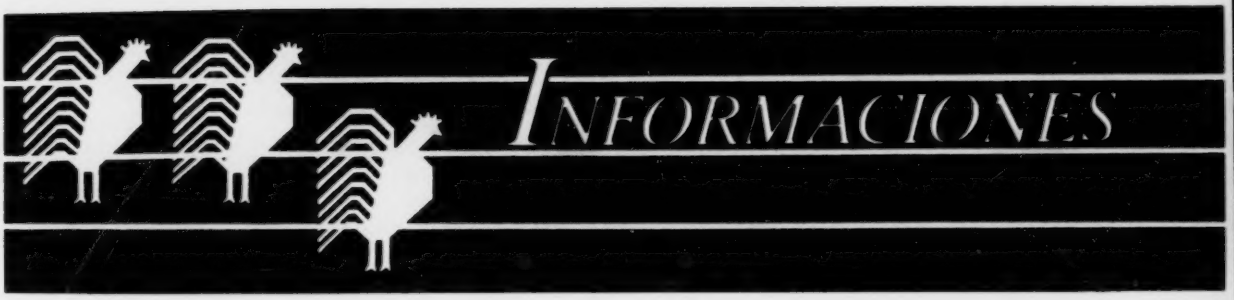
--Contenido: Programa de instrucción en la comprensión; construcción de los procesos y habilidades; relación entre comprensión y escritura; enseñanza de otras asignaturas y la comprensión lectora.

⇨ Gómez Palacio, Margarita y otros. **Indicadores de la comprensión lectora.** Interamer, OEA, 1993.

--Contenido: Necesidad de reconceptualizar la lectura y la comprensión lectora; planteamiento metodológico para la evaluación de la comprensión; implicaciones pedagógicas.

⇨ Palacios de Pizani, A., M. Muñoz de Pimentel y D. Lerner de Zunino. **Comprensión lectora y expresión escrita: experiencia pedagógica.** Buenos Aires: Aique, 1990.

--Contenido: Contexto de la experiencia; actividades pedagógicas; evolución de casos; resultados.




## PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE LA LENGUA ESPAÑOLA

La Secretaría de Educación Pública de México y el Instituto Cervantes de España convocan al **Primer Congreso Internacional de la Lengua Española**, que se celebrará en la ciudad de México del 23 al 28 de junio de 1994.

Areas temáticas:

**La lengua española y los medios de comunicación**
Coordinador: Eulalio Ferrer
Fundación Cervantina

**Las nuevas tecnologías aplicadas a la investigación y a la enseñanza de la lengua española**
Coordinador: Luis Sopeña Labrato
IBM de España

**El estudio gramatical de la lengua española**
Coordinador: Guillermo Rojo
Universidad de Salamanca

**Lexicología y lexicografía. Terminología**
Coordinador: Luis Fernando de Lara
El Colegio De México

**La lengua española: la sociedad y la enseñanza**

a) **El español como lengua materna**
Coordinadora: Emilia Ferreiro
Instituto Politécnico Nacional, México.

b) **El español y las lenguas indígenas**
Coordinador: Leonardo Manrique
Instituto Nacional de Antropología e Historia, México.

**Variedades espaciales y sociales de la lengua española**
Coordinador: Juan M. Lope Blanch
Universidad Nacional Autónoma de México

**La lengua literaria en el siglo XX**
Coordinador: Julio Ortega
Brown University, E.U.A.

Las comunicaciones deberán tener una extensión máxima de diez páginas a doble espacio (veinte minutos de lectura). Los interesados en participar deben enviar un resumen de una página antes del día 30 de enero de 1994. En marzo de 1994, la Comisión organizadora del Congreso transmitirá a los participantes el resultado de la evaluación de su propuesta de comunicación. Para mayor información o el envío de resúmenes dirigirse al Coordinador del área temática --con la indicación expresa de la sección-- a la siguiente dirección:

**I Congreso Internacional de**
**la Lengua Española**
**Insurgentes Sur 2387, 3er. piso**
**México D.F. 01000 México**
**Tel: (525) 616-12 2 - Fax: (525)550-8321**

En este **I Congreso Internacional de la Lengua Española**, en la mesa "La lengua española: la sociedad y la enseñanza", se prepara una sección dedicada al español como lengua materna. Su coordinación está a cargo de **Emilia Ferreiro**, con Cecilia Rojas como secretaria. Se invita a quienes realicen investigación en este tema a enviar sus resúmenes a nombre de Emilia Ferreiro a la dirección general de la convocatoria, según se ha indicado antes: **I Congreso Internacional de la Lengua Española, Insurgentes Sur 2387, 3er. piso, México D.F. 01000, México.** Interesa tener ampliamente representados con estudios diversos todos los aspectos vinculan con la enseñanza de la lengua materna, en su modalidad oral y escrita. Se sugiere atender a los siguientes aspectos, sin excluir otros posibles:



813

**a) Adquisición de la lengua materna** (modelos teóricos, procesos de interacción, habla dirigida a los niños, procesos de reorganización, prelenguaje, etapas tempranas, adquisiciones tardías, variación individual). **b) Adquisición de la lengua escrita** (etapas tempranas, desarrollo evolutivo, procesos de producción e interpretación, producción y comprensión de tipos textuales varios). **c) El contexto escolar como espacio específico para la reflexión sobre la lengua** (actitudes de los maestros ante las variedades lingüísticas de los alumnos, relaciones entre las variedades lingüísticas de los alumnos, relaciones entre la adquisición de la escritura y la oralidad, análisis particularizado de las interacciones lingüísticas, distintos tipos textuales y el uso de acervos bibliográficos, metalenguaje y conocimiento metalingüístico). Se dará a conocer en marzo cuáles comunicaciones han sido aceptadas.

"La lengua española: la sociedad y la enseñanza", tiene también como subtema "El español y las lenguas indígenas". Esta mesa será coordinada por Leonardo Manrique Castañeda, con Thomas C. Smith Stark como secretario. Quienes quieran presentar una ponencia sobre este subtema (de duración de 20 minutos), deben enviar lo antes posible, pero en todo caso antes del 30 de enero de 1994, un sumario de la propuesta al Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, El Colegio de México, Camino al Ajusco 20, 01000 México D.F., a nombre del coordinador de este subtema o de su secretario. Las ponencias deben tratar algún aspecto de la interacción del español con las lenguas indígenas con que ha estado en contacto, sean las de América o las de otras partes. Posibles temas podrían ser los siguientes, pero no se limitan necesariamente a ellos: a) cuestiones de prestigio y dominación lingüísticos (sociolingüística de la lengua española frente a otras lenguas). El español como lengua dominante, situación histórica y actual de las lenguas indígenas frente al español (en América, Africa, Oceanía y Europa), el español como lengua subordinada (Estados Unidos, el Caribe, etc.); b) aspectos lingüísticos de la relación del español y de las lenguas indígenas o de las lenguas indígenas en el español (regional o general); c) cuestiones de planeación y política del lenguaje: las Academias de las diversas lenguas indígenas y sus relaciones con la Real Academia Española y su política hacia el español o la influencia del español, programas de enseñanza del español a hablantes de lenguas indígenas, o de lenguas indígenas a hablantes de español, la enseñanza del español a los hablantes de lenguas indígenas (pros y contras), la enseñanza en lenguas vernáculas, traducción e interpretación para hablantes de lenguas indígenas, bilingüismo y educación bilingüe. Se informará en marzo la decisión que se haya tomado de acuerdo con los requisitos del programa.

## 15º CONGRESO MUNDIAL DE LECTURA DE LA ASOCIACION INTERNACIONAL DE LECTURA

Se espera que alrededor de dos mil educadores de todo el mundo participen en el **15º Congreso Mundial de Lectura**, que habrá de realizarse entre el 19 y el 22 de julio de 1994, en Buenos Aires, Argentina, en las instalaciones del Hotel Sheraton, en torno del tema **Contextos socio-culturales de la alfabetización.**

A través de conferencias centrales, seminarios, simposios, comunicaciones libres e informes de investigaciones, se abordará el siguiente temario:

- ✓ Cómo coordinar las clases para el aprendizaje de la lecto-escritura.
- ✓ Colaboración de alumnos y profesores en el auto-monitoreo del aprendizaje de la lectura y la escritura.
- ✓ Evaluación de la lecto-escritura.
- ✓ La formación y capacitación profesional y su incidencia en la alfabetización.
- ✓ Textos y discursos para el aprendizaje de la lectura y escritura.
- ✓ Las tradiciones de la comunidad y la alfabetización.
- ✓ Estado actual y nuevas perspectivas de la investigación sobre lecto-escritura.



814

El 30 de junio de 1993 venció, **indefectiblemente**, el plazo para la presentación de ponencias. Al respecto queremos aclarar a todas aquellas personas que nos están manifestando su interés por presentar trabajos, **que eso ya no es posible**, y que de ninguna manera esta Redacción o el Comité de Organización local, pueden intervenir. En lo que atañe a la Redacción de LECTURA Y VIDA, y ante las numerosas consultas sobre resultados de evaluaciones o pedidos de prórrogas que estamos recibiendo, queremos **nuevamente** dejar sentado que **no hemos tenido ninguna participación en la selección de las propuestas, ni conocemos el resultado de la misma**: las aceptaciones y los rechazos van a ser informados directamente desde la sede central de IRA.

El procedimiento adoptado para la selección tuvo dos instancias. Un comité latinoamericano, integrado por Mabel Condemarín (Chile), Francisco Gomes de Matos (Brasil), Magda Soares (Brasil), María Eugenia Dubois (Venezuela) y César Fernández (Argentina), realizó una primera evaluación de las propuestas en el mes de julio y luego, un comité central, coordinado por la presidenta electa de IRA, Susan Mandel Glazer efectuó la selección final en setiembre.

En el momento en que estamos enviando este número a imprenta aún no tenemos información sobre el programa.

Recordamos a nuestros lectores que las conferencias principales contarán con **traducción simultánea** inglés-español, pero deben tener en cuenta, además, que habrá un número importante de sesiones que se harán o en inglés o en español, **sin traducción**. El día 19 estará dedicado a los seminarios, que se llevarán a cabo de 10 a 17 horas. Estos seminarios requieren de una inscripción especial, aparte de la inscripción al Congreso.

Por ello, apenas separnos cuáles son los seminarios que han sido seleccionados, nos comunicaremos directamente con las personas que **ya se han inscripto**, porque tendrán prioridad para registrarse en el seminario que prefieran. Estas sesiones tienen un número limitado de vacantes.

Todas aquellas personas cuyas ponencias sean aceptadas deberán inscribirse en el Congreso, de acuerdo con la reglamentación establecida por IRA.

Los participantes tendrán, además, la oportunidad de acceder a una exposición de materiales educativos y de tomar parte en diferentes eventos culturales de carácter opcional.

Para permitir una mayor participación de los educadores latinoamericanos se ha establecido esta inscripción promocional:

**Socios de IRA:** u$s70

**No socios de IRA:** u$s90

**Estos precios rigen únicamente para los residentes en países de América Latina.**

A partir del **1º de mayo de 1994** las inscripciones pasarán a costar **U$S100** para los socios de IRA y **U$S120** para los no socios.

Todas las personas interesadas en participar, por favor, envíen a la brevedad posible un cheque o giro en pesos argentinos o en dólares (no podemos aceptar transferencias en otras monedas debido al alto costo de impuestos y gastos administrativos que cobran los bancos para hacer efectivo el pago), a la orden de la **Asociación Internacional de Lectura**, acompañado de una ficha con sus datos personales, a la **Redacción de LECTURA Y VIDA, Lavalle 2116, 8º B, (1051) Buenos Aires, Argentina**.

## FRANK SMITH Y DONALD GRAVES PARTICIPARAN EN EL 15º CONGRESO MUNDIAL DE IRA

De acuerdo con las informaciones que nos hiciera llegar nuestra sede central, Frank Smith y Donald Graves han aceptado la propuesta de IRA para integrar el programa del **15º Congreso Mundial de Lectura**, como conferencistas invitados.

Nos complace hacer este anuncio porque ambos autores han hecho importantísimos aportes para ayudar a comprender mejor los procesos de lectura y escritura y para orientar la intervención pedagógica hacia la creación de situaciones de aprendizaje que

enfatizan el uso social de los textos, en actividades de interpretación y producción, en distintos contextos de comunicación.

Smith, una de las figuras más destacadas dentro de los enfoques psicolingüísticos de la lectura y escritura, ha puesto el acento, en muchos de sus trabajos, sobre los aspectos no visuales de la lectura, insistiendo en que la habilidad de leer depende más de lo que sabemos que de los ojos: depende de nuestra capacidad de usar los conocimientos previos e implica distintos procesos intelectuales complejos de construcción de significado.

De la extensa producción bibliográfica de Frank Smith, han tenido amplia difusión, en sus ediciones en español, los libros titulados **Comprensión de la lectura** (Editorial Trillas, México) y **Dar sentido a la lectura** (Aprendizaje Visor, España). En los próximos días Aique Grupo Editor presentará, en su Colección Ensayos, Serie de la palabra, **De cómo la educación apostó al caballo equivocado**, traducción de **Joining the Literacy Club**.

Graves ha ayudado a los docentes a diseñar clases muy activas de lectura y escritura, mejorando la calidad de las relaciones en el aula a través de distintas estrategias que comprometen por igual a maestros y alumnos en diferentes actividades lingüísticas.

Quienes estén interesados en conocer las acciones propuestas por Graves pueden encontrarlas en **Didáctica de la escritura** (Morata), **Estructurar un aula donde se lea y se escriba** y **Exploraciones en clase. Los discursos de la "no ficción"** (Aique Grupo Editor).

Creemos que la presencia de Smith y de Graves habrá de contribuir, sin lugar a dudas, a enriquecer el debate en torno de la vasta problemática de la lecto-escritura y abrirá nuevos caminos para experimentar en las aulas.

## BERTA BRASLAVSKY RECIBE EL PREMIO "ANDRES BELLO", DE LA OEA

El **Premio Interamericano de Educación "Andrés Bello"** fue concedido a la doctora Berta Perelstein de Braslavsky, de la Argentina, en reconocimiento a su prolongada, diversa y destacada trayectoria académica y profesional dedicada al mejoramiento de la educación básica.

Un jurado internacional, presidido por el Dr. Celio da Cunha, de Brasil, e integrado por el Dr. Pablo Latapí de México; el Dr. Gerardo Fogel, de Paraguay; la Dra. Marlene Hamilton, de Jamaica y el Dr. Ran-soo Kim, de Corea, subrayó las contribuciones de la doctora Braslavsky a "la innovación de los métodos de lectura y escritura en la mayoría de los países de América Latina", así como sus aportes a la creación y fortalecimiento de las instituciones educativas de la Argentina y de otros países de la Región.

La presentación de la candidatura de la Dra. Braslavsky fue hecha por la Universidad Nacional de Buenos Aires, y contó con las adhesiones de la Asociación Internacional de Lectura, la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, Universidad Nacional de La Plata, la Comisión Nacional de Integración del Discapacitado dependiente de la Presidencia de la Nación, el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, la Asociación de Graduados de Ciencias de la Educación.

La Redacción de LECTURA Y VIDA felicita a la Doctora Braslavsky por esta merecida distinción y le agradece toda la colaboración que le ha prestado desde los comienzos mismos de la revista. Muchas veces hemos disentido con algunas de sus propuestas, otras tantas veces hemos valorado la consistencia de sus argumentos, pero más allá de los disensos y de los acuerdos está nuestra admiración por alguien que no claudicó, que siempre se mantuvo en la lucha por una mejor educación para las clases populares de nuestra América Latina. Creemos que este Premio a su trayectoria es solamente un acto de justicia.



816

# INSTRUCCIONES PARA NUESTROS AUTORES

**1.** Los trabajos deben tratar acerca de la **lectura** y **escritura** y **áreas conexas** dandose preferencia a investigaciones y exposiciones de practicas pedagógicas.

**2.** Los trabajos deben ser inéditos. El envio de un trabajo a LECTURA Y VIDA, **Revista Latinoamericana de Lectura**, supone la obligacion del autor de no someterlo simultaneamente a la consideración de otras publicaciones.

**3.** Los trabajos, que no pueden tener una extensión superior a las 18 carillas tamaño carta (incluida la bibliografía) mecanografiadas a doble espacio, deben ser enviados a la redacción de la revista **(Casilla de Correo 124, Sucursal 13, 1413 Buenos Aires, Argentina)**.

**4.** Deben ser remitidos **en original y dos copias** y estar acompañados de una nota con la dirección del autor/autores, número de teléfono, lugar de trabajo y breve reseña de su trayectoria profesional y científica.

**5.** Los responsables de la redacción de la revista se reservan el derecho de publicar o no los trabajos presentados y de determinar la oportunidad de hacerlo. Acusarán recibo de los originales, informarán a los autores la aceptación o rechazo en el momento en que se determine de acuerdo con las normas que rigen el proceso de revisión pero no mantendrán otro tipo de correspondencia ni devolverán los originales.

**6.** Los trabajos recibidos son revisados por dos miembros por lo menos del **Consejo Editorial Consultivo**. Aquellos autores que deseen permanecer en el anonimato para los informes de los consultores, deben enviar dos de las tres copias del trabajo encabezadas sólo por el título, con el nombre y los datos personales mecanografiados en hoja aparte.

**7.** Las **notas** y **llamadas** se numerarán por orden de aparición y se agruparán al final del texto.

**8.** Las **figuras** y **tablas** deben presentarse en original y numerarse correlativamente por orden de aparición en el texto. Las **ilustraciones** no deben incluirse en el cuerpo del texto, sino que irán en hoja aparte identificada con el nombre del autor en la parte superior derecha y la indicación del lugar donde deban incluirse.

**9.** Las **referencias bibliográficas** se ordenarán por orden alfabético, citando: autor, año (entre paréntesis), título del libro (subrayado), lugar de edición, editorial y año de la edición. Si se trata de artículo: autor, año, título, nombre de la publicación (subrayado), volumen y/o número de la revista (subrayado), y páginas. Cuando la obra citada es una traducción, deberá citarse en primer lugar el título original de la obra y entre paréntesis su versión en castellano o en el idioma en el que se esté citando.

**10.** Los **informes de investigación** deben respetar los apartados clásicos de Introducción, Método (sujetos, diseño, instrumentos y/o procedimientos), Resultados y Conclusiones.

**11.** La Dirección y la Redacción de la revista no se hacen responsables de las ideas y opiniones expresadas en los artículos.

**Aquellos trabajos que no cumplan con la totalidad de los requisitos enunciados no serán considerados, tampoco se enviará a los autores acuse de recibo ni se les devolverá los originales.**

# índice

## año 14 - 1993

### 1. Indice de títulos


Actividad educativa y formación del docente. MARIA EUGENIA DUBOIS. Año XIV, Nº 4, Pg. 5-10.

Alfabetización como espacio de conflicto teórico, La. Dos enfoques alternativos: el psicogenético y el didáctico. GUILLERMO GARCIA. Año XIV, Nº 2, Pg. 29-34.

Alternativa para la transformación de la práctica pedagógica: la observación docente, Una. ADRIANA A. BELLO, CECILIA N. PAIS y JULIA C. VALDEZ. Año XIV, Nº 1, Pg. 13-22.

Conozcamos el proceso de la lectura a través del inventario de miscues. LILIAN MOLINA MAVAREZ. Año XIV, Nº 2, Pg. 35-40.

Didáctica de la lengua en la escuela secundaria y los modelos pedagógicos, La. MARTA MARIN. Año XIV, Nº 3, Pg. 31-37.

Enseñar a leer. SUSAN MANDEL GLAZER. Año XIV, Nº 3, Pg. 39-42.

Entre el texto y el lector: la creación de mundos posibles. ALEJANDRA PELLICER y SOFIA A. VERNON. Año XIV, Nº 2, Pg. 5-12.

Estrategias de lectura acerca del mundo real: el texto expositivo. DONNA M. OGLE. Año XIV, Nº 1, Pg. 23-26.

Estudio internacional sobre el desempeño en la lectura. LUCIA FRACA DE BARRERA. Año XIV, Nº 1, Pg. 5-12.

Gurúes, profesores y los políticos del método fónico. KENNETH GOODMAN. Debate con Jeanne S. Chall. Año XIV, Nº 4, Pg. 18-22.

Investigación respalda los modelos de enseñanza directa, La. JEANNE S. CHALL. Debate con Kenneth Goodman. Año XIV, Nº 4, Pg. 12-15.

Lengua en grados medios y superiores: aspectos psicogenéticos, lingüísticos y didácticos. ANA MARIA KAUFMAN. Año XIV, Nº 1, Pg. 27-41.

Metacognición y estrategias de aprendizaje. MARIA CRISTINA RINAUDO. Año XIV, Nº 3, Pg. 5-12.

Modelo hegemónico de la práctica de la lectura en 3º, 4º y 5º grado: sus implicancias en la conducta lectora infantil. MARIA A. RINALDI y ANA C. SOLA VILLAZON. Año XIV, Nº 4, Pg. 21-26.

Nuevas tendencias para la alfabetización del adulto en América Latina, Las. ADELINA ARELLANO-OSUNA. Año XIV, Nº 3, Pg. 13-22.

Problemática de la motivación lectora. JOSE QUINTANAL DIAZ. Año XIV, Nº 2, Pg. 21-27.

¿Por qué la experiencia del libro compartido? JUDITH POLLARD SLAUGHTER. Año XIV, Nº 4, Pg. 29-38.

Talleres de formación de profesores en servicio pertenecientes al Programa de Mejoramiento de la Calidad de Escuelas Básicas de Sectores Pobres (P900). MABEL CONDEMARIN, VIVIANA GALDAMES y ALEJANDRA MEDINA. Año XIV, Nº 3, Pg. 23-29.

Vivencia concreta de un aprendizaje constructivo. NORMA B. DESINANO. Año XIV, Nº 2, Pg. 13-19.

818

## 2. Indice de autores


ARELLANO-OSUNA, ADELINA. Las nuevas tendencias para la alfabetización del adulto en América Latina. Año XIV, Nº 3, Pg. 13-22.

BELLO, ADRIANA A., CECILIA N. PAIS y JULIA C. VALDEZ. Una alternativa para la transformación de la práctica pedagógica: la observación docente. Año XIV, Nº 1, Pg. 13-22.

CHALL, JEANNE S. La investigación respalda los modelos de enseñanza directa. Debate con Kenneth Goodman. Año XIV, Nº 4, Pg. 12-15.

CONDEMARIN, MABEL; VIVIANA GALDAMES y ALEJANDRA MEDINA. Talleres de formación de profesores en servicio pertenecientes al Programa de Mejoramiento de la Calidad de Escuelas Básicas de Sectores Pobres (P900). Año XIV, Nº 3, Pg. 23-29.

DESINANO, NORMA B. Vivencia concreta de un aprendizaje constructivo. Año XIV, Nº 2, Pg. 13-19.

DUBOIS, MARIA EUGENIA. Actividad educativa y formación del docente. Año XIV, Nº 4, Pg. 5-10.

FRACA DE BARRERA, LUCIA. Estudio internacional sobre el desempeño en la lectura. Año XIV, Nº 1, Pg. 5-12.

GALDAMES, VIVIANA (Ver Condemarín, Mabel; Viviana Galdames y Alejandra Medina.)

GARCIA, GUILLERMO. La alfabetización como espacio de conflicto teórico. Dos enfoques alternativos: el psicogenético y el didáctico. Año XIV, Nº 2, Pg. 29-34.

GOODMAN, KENNETH. Gurúes, profesores y los políticos del método fónico. Debate con Jeanne S. Chall. Año XIV, Nº 4, Pg. 18-22.

KAUFMAN, ANA MARIA. Lengua en grados medios y superiores: aspectos psicogenéticos, lingüísticos y didácticos. Año XIV, Nº1, Pg. 27-41.

MANDEL GLAZER, SUSAN. Enseñar a leer. Año XIV, Nº 3, Pg. 39-42.

MARIN, MARTA. La didáctica de la lengua en la escuela secundaria y los modelos pedagógicos. Año XIV, Nº 3, Pg. 31-37.

MEDINA, ALEJANDRA (Ver Condemarín, Mabel; Viviana Galdames y Alejandra Medina.)

MOLINA MAVAREZ, LILIAN. Conozcamos el proceso de lectura a través del inventario de miscues. Año XIV, Nº 2, Pg. 35-40.

OGLE, DONNA M. Estrategias de lectura acerca del mundo real: el texto expositivo. Año XIV, Nº 1, Pg. 23-26.

PAIS, CECILIA N. (Ver Bello, Adriana A., Cecilia N. Pais y Julia C. Valdez.)

PELLICER, ALEJANDRA y SOFIA A. VERNON. Entre el texto y el lector: la creación de mundos posibles. Año XIV, Nº 2, Pg. 5-12.

POLLARD SLAUGHTER, JUDITH. ¿Por qué la experiencia del libro compartido? Año XIV, Nº 4, Pg. 29-38.

QUINTANAL DIAZ, JOSE. Problemática de la motivación lectora. Año XIV, Nº 2, Pg. 21-27.

RINALDI, MARIA A. y ANA C. SOLA VILLAZON. Modelo hegemónico de la práctica de la lectura en 3º, 4º y 5º grado: sus implicancias en la conducta lectora infantil. Año XIV, Nº 4, Pg. 23-28.

RINAUDO, MARIA CRISTINA. Metacognición y estrategias de aprendizaje. Año XIV, Nº 3, Pg. 5-12.

VALDEZ, JULIA C. (Ver Bello, Adriana A., Cecilia N. Pais y Julia C. Valdez.)

VERNON, SOFIA A. (Ver Pellicer, Alejandra y Sofía A. Vernon.)

VILLAZON, ANA C. (Ver Rinaldi, María A. y Ana C. Sola Villazón.)

819

# lectura y vida

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA


**Cuota de afiliación individual: U$S 19.**

**Cuota de afiliación institucional: U$S 41.**

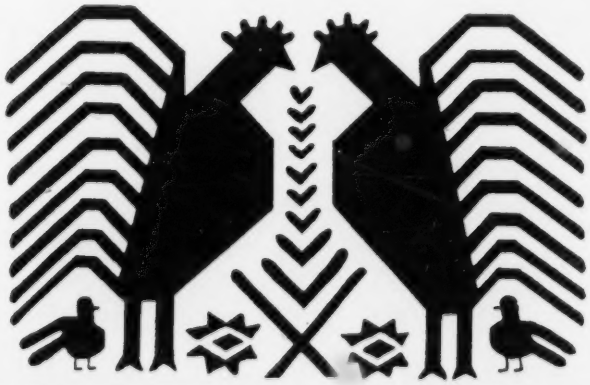
La afiliación anual a la Asociación Internacional de Lectura incluye **Lectura y Vida**, material informativo, descuento en congresos y publicaciones.

Cheque o giro en **dólares** sobre un banco de los Estados Unidos a la orden de la **Asociación Internacional de Lectura**, a:
IRA PO Box 8139 Newark,
Delaware 19714-8139, U.S.A.

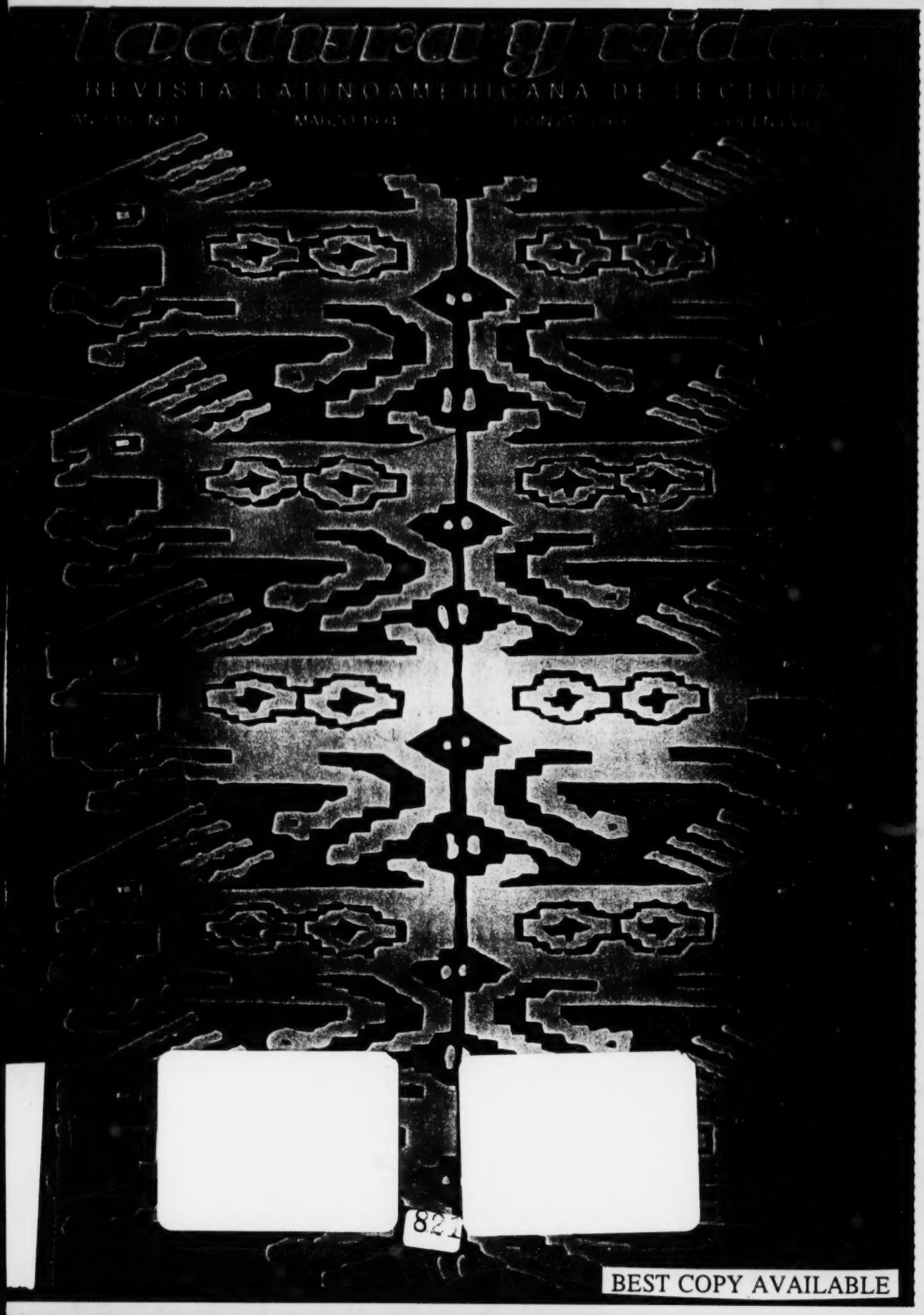
Argentina: Cheque o giro en pesos por el equivalente a U$S 19 ó 41 al cambio oficial, a:
Casilla de Correo 124, Sucursal 13
(1413) Buenos Aires, Argentina.

Recargo por correo vía aérea: U$S 10.


Redacción de **Lectura y Vida**
Lavalle 2116 - 8° B
(1051) Buenos Aires, Argentina
Tel. y FAX 953-3211
**Horario:** Lunes a viernes de 12 a 18 hs.


827



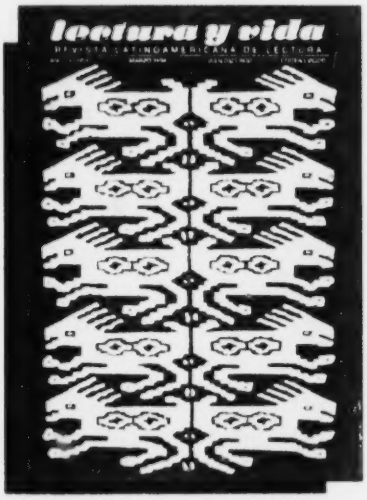

821

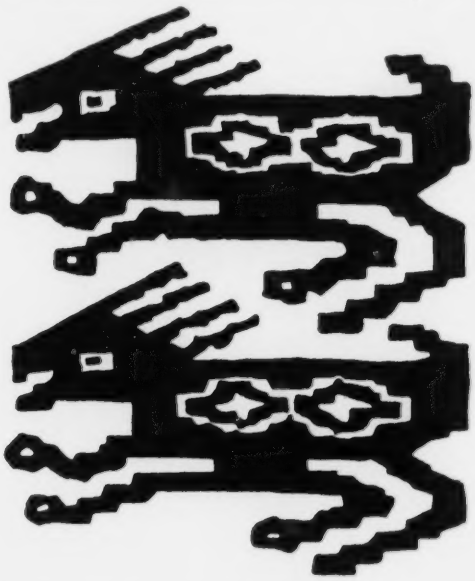
BEST COPY AVAILABLE

15 AÑOS

# lectura y vida

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA



- ✔ LA CONSTRUCCION DEL RESUMEN
- ✔ ESTRATEGIAS PARA PROMOVER LA COMPRENSION LECTORA EN ESTUDIANTES DE ALTO RIESGO
- ✔ ¿POR QUÉ OSITO SE ESCRIBE CON "S"?
- ✔ EL SISTEMA DE TRABAJO CON CARPETAS EN EL AULA

# 15º CONGRESO MUNDIAL DE LA ASOCIACION INTERNACIONAL DE LECTURA

## CONTEXTOS SOCIO-CULTURALES DE LA ALFABETIZACION

**Buenos Aires - Argentina**
**19 al 22 de julio de 1994**

ira

800 Barksdale Road,
P.O. Box 8139
Newark - Delaware 19714
USA

823

**Revista Latinoamericana de Lectura**
**Año XV - Número 1 - Marzo 1994**

Publicación trimestral de la
**Asociación Internacional de Lectura** (IRA)
P.O.Box 8139 - Newark, Delaware 19714
Estados Unidos

**Directora**
María Elena Rodríguez

**Consejo Editorial Consultivo**
María Elvira de Alonso (Colombia)
Laura C.A. de Athayde Sandroni (Brasil)
Berta P. de Braslavsky (Argentina)
Mabel Condemarín Grimberg (Chile)
Alan N. Crawford (Estados Unidos)
Adolfo Elizaincín (Uruguay)
Emilia Ferreiro (México)
Kenneth Goodman (Estados Unidos)
Nelson Rodríguez Trujillo (Venezuela)
Ana Teberosky (España)

**Diseño de tapa**
**Diagramación**
Patricia Leguizamón

**Composición y armado**
**Lectura y Vida**

**Imprenta**
Color EFE - Paso 192 - Avellaneda

**Redacción**
Lavalle 2116 - 8º - B
(1051) Buenos Aires - Argentina - TE: 953-3211

**Dirección Postal**
Casilla de Correo 124, Sucursal 13
(1413) Buenos Aires, Argentina

**Costo de la suscripción anual**
(equivale a la afiliación a la
Asociación Internacional de Lectura)

**América Latina, Africa y Asia (excepto Japón)**
Socio individual: u$s 19
Socio institucional: u$s 41
**Resto del mundo:** u$s 38

**Aparece en marzo, junio, setiembre y diciembre**

Registro de la Propiedad Intelectual Nº 38.409

Los artículos y fotografías no pueden reproducirse total o parcialmente sin la autorización escrita de LECTURA Y VIDA, Revista Latinoamericana de Lectura.
Los artículos firmados no expresan necesariamente la opinión de la Asociación Internacional de Lectura o de la Redacción de la revista.

LECTURA Y VIDA es un foro abierto para el intercambio de información sobre teoría, investigación y práctica de la lectura y escritura.

ISSN 0325-8637
CODEN LVIDDG

CORREO ARGENTINO CENTRAL
TARIFA REDUCIDA CONCESIÓN Nº 3900
FRANQUEO PAGADO CONCESIÓN Nº 1554

# Sumario

**Editorial**

**La construcción del resumen**

**Estrategias para promover la comprensión lectora en estudiantes de alto riesgo**

**¿Por qué osito se escribe con "s"?**

**El sistema de trabajo con carpetas en el aula**

**Libros y revistas**

**Espacio bibliográfico**

**Informaciones**

**Literatura infantil y juvenil**

824

# lectura y vida


4

**Flora Perelman de Solarz (Argentina)**

Primeros resultados de una investigación acerca de las estrategias empleadas por los niños, para reconstruir el significado del texto-fuente, durante la tarea de resumir textos informativos. 5

**Alan N. Crawford (Estados Unidos)**

Trabajo con obras de literatura auténtica en el proceso de aprendizaje de la lectura, mediante el empleo de estrategias tales como la lectura en base a experiencias con el lenguaje, la lectura compartida, la discusión de los conocimientos previos del lector acerca del texto, etc. 21

**Elena Planas de Dietrich (Argentina)**

Informe acerca de los resultados de entrevistas clínicas realizadas a niños de 2º, 4º y 7º grado de la escuela primaria, para indagar la comprensión de las funciones de unificación y de diferenciación de la ortografía y las estrategias usadas por los niños en sus escrituras. 29

**Marsha Grace (Estados Unidos)**

Uso de los "portfolios" o carpetas de trabajo, en razón de distintos propósitos, para asegurar una evaluación más acertada de los procesos de aprendizaje del alumno. 39

42

**María Elena C. de De Vincenzi (Argentina)** 43

Dificultades en lectura

44

**María Luisa Cresta de Leguizamón (Argentina)** 48

Libros recomendados para niños y adolescentes


825

# EDITORIAL

LECTURA Y VIDA cumple 15 años. Edad difícil, llena de conflictos, de rebeldías, de dudas; pero, también, edad de obstinadas esperanzas acerca de la posibilidad de que las utopías, paradójicamente, se pueden --y se deben--realizar. Colaborar con la democratización de los accesos a la lectura en América Latina en los tiempos "de ajustes", cuando la inversión en educación no es prioritaria dentro de los programas de acción de nuestros gobiernos, forma parte de esa utopía. Pero el desafío da sentido a la continuidad de esta revista que entró de lleno a su adolescencia.

15 años es un período muy largo, si se lo ve desde la óptica de las enormes dificultades por las que atraviesan y han atravesado siempre las publicaciones dedicadas a la educación, y en este caso, fundamentalmente, a un tema muy específico: los procesos de enseñanza aprendizaje de la lectura y escritura. Pero, a la vez, 15 años es un lapso muy breve para alcanzar plenamente los objetivos que, en 1979, se propuso la Asociación Internacional de Lectura con esta publicación: ayudar a establecer canales eficaces de comunicación que aseguren el intercambio de teorías, investigaciones y experiencias que, sobre esta temática, se han realizado en los distintos países de la Región.

Somos conscientes de que, a pesar de que LECTURA Y VIDA, es la única en su especialidad con una dimensión latinoamericana (existen sí publicaciones nacionales de interés) aún no ha podido, pese a los esfuerzos realizados, dar cabida a trabajos representativos de lo que se está haciendo, en muchos de los países de América Latina, para mejorar la alfabetización. Nuestro interés ha sido y es incorporar colaboraciones de todos los países latinoamericanos, sin excepción, pero son grandes las dificultades que tenemos para lograrlo. Esta es una de nuestras principales tareas de aquí en más.

Pero, "volviendo la vista atrás", mirando hacia el camino recorrido, podemos capitalizar en el "haber" de la revista, el hecho de que algunos de sus artículos, convertidos en bibliografía básica, han llegado a ser hitos importantes para orientar las prácticas pedagógicas según las propuestas vigentes en el mundo acerca del aprendizaje de la lectura y escritura. La revista ha sido el canal de divulgación de teorías e investigaciones, que de circular en ámbitos muy reducidos de especialistas, han alcanzado amplia difusión entre los educadores.

Nuestra norma ha sido la pluralidad, y la constitución del Consejo Editorial Consultivo, es una muestra fehaciente de este criterio. Hemos intentado ser un foro abierto para la difusión y la discusión de todos los enfoques, nos hemos propuesto dar cabida a investigaciones y prácticas derivadas de distintos referentes teóricos. Adoptar esta posición, que es la que rige el quehacer de la Asociación Internacional de Lectura, nos ha costado hacer frente a muchas críticas. Algunas provenientes de quienes pretendían que fuéramos el canal de una sola orientación: que, en aras de la coherencia, nos ajustáramos a una sola línea. Otras, por el contrario, porque consideraban y consideran que la revista privilegia determinados enfoques.

La coherencia de LECTURA Y VIDA se construye a partir del propósito que orienta el proyecto editorial: dar a los lectores la posibilidad de conocer todas las corrientes que tengan una fundamentación científica que las justifiquen, para que puedan ser debatidas, avaladas o refutadas.

La revista recibe colaboraciones, sólo en muy contadas ocasiones las solicita. El porcentaje de artículos publicados enrolados en las distintas corrientes guarda correspondencia con el porcentaje total de artículos recibidos de cada una de ellas. Si alguna línea aparece, supuestamente, privilegiada, es porque se han recibido una mayor cantidad de trabajos dentro de esa línea y los evaluadores han seleccionado aquellos que respondían a las exigencias establecidas para ser incluidos en las páginas de LECTURA Y VIDA.

Para festejar los 15 años de LECTURA Y VIDA les pedimos que nos acompañen en las reuniones del **15° Congreso Mundial de Lectura**, para intercambiar nuestras experiencias con las de educadores provenientes de más de 25 países. Después de 22 años, un país de América Latina, Argentina, volvió a ser sede de un Congreso Mundial. No podemos perder esta oportunidad de conocer y de hacernos conocer. No nos permitamos, en virtud de nuestra profesión y de nuestra vocación de alfabetizadores, dejar de confrontar nuestro trabajo con el que se está haciendo en el mundo.



826

# La construcción del resumen

Flora Perelman de Solarz

*Psicopedagoga. Investigadora y docente de la cátedra de Psicología y Epistemología Genética de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.*

En nuestra sociedad el resumen es un texto que aparece en una diversidad de portadores. Lo encontramos en síntesis informativas, folletos turísticos, solapas de libros, catálogos de museos y editoriales, enciclopedias, fichas bibliográficas de los estudiosos de un tema. El resumen no sólo constituye un texto en sí mismo, sino que, en buena medida también forma parte constitutiva de ciertos tipos de texto, como sucede claramente en el copete de un texto periodístico o en el "abstract" que se presenta al comienzo de un artículo.

Las funciones que cumple son fáciles de identificar: invita a la lectura, anticipa la información para que el lector tome decisiones, sirve de intermediario o acceso al texto-fuente, guía su interpretación, señala los conceptos fundamentales, reduce y organiza la complejidad informativa.

Por otro lado, el resumen es utilizado por los escritores en su proceso de planificación. En la actividad periodística, p.e., se emplea como plan o diseño para la discusión con colegas y editores o como una guía que sirve de control semántico básico para el producto definitivo (Van Dijk, 1990). Lo mismo sucede con un expositor que prepara una conferencia o un docente que planifica una clase expositiva.

También algunos alumnos producen resúmenes, pero para ellos forman parte de su estrategia de estudio. Marcela (6º grado) señala: "Cuando tengo que estudiar hago siempre resúmenes, porque es más corto y más fácil. **Razonando** lo hago más cortito."



827

Nuestro interés, en este trabajo, es centrarnos en esta producción escolar realizada por los alumnos. El objetivo es analizar cómo se construyen los resúmenes de textos informativos en la escuela primaria, para que este análisis sirva de base en el diseño de situaciones didácticas en el contexto educativo.

Paradójicamente, a pesar de que el resumen está íntimamente relacionado con el aprendizaje de los contenidos escolares, sólo se lo ha estudiado en la clase de lengua o como una "técnica de estudio" aislada de un dominio específico de conocimiento. Su abordaje didáctico consistía en la prescripción de una serie de pasos estrictos y mecanizados, cuyo resultado conducía a que todos los alumnos llegaran al mismo producto. Los resúmenes tenían que seguir exactamente el orden del texto, en lo posible con las palabras usadas por el autor. Era más bien "tachar las ideas secundarias y dejar las principales". Evidentemente, detrás de este concepto de resumen hay una concepción de aprendizaje y de lectura, según la cual el significado proviene únicamente del texto. De ahí que el texto admite un solo resumen.

En este artículo presentaremos los primeros resultados de una investigación[1] realizada desde una perspectiva teórica diferente.

Nuestro abordaje del resumen parte de una concepción psicogenética del aprendizaje y una postura interactiva de la lectura y escritura. Nuestra hipótesis es que **el resumen es una re-escritura que involucra, lógicamente, la lectura del texto-fuente. Esto significa que el sujeto produce su texto a partir de la construcción del significado del texto original. En este proceso interactivo intervienen tanto las propiedades de este último como las posibilidades conceptuales del sujeto.**

Introducirnos en el estudio del resumen nos conduce a profundizar en el desarrollo de la alfabetización. Si por alfabetización se entiende la competencia en el uso de la lengua escrita, la elaboración del resumen involucra tanto el proceso de comprensión lectora como el de producción escrita. A esto se le suma que **en su construcción, se revelan operaciones tanto lingüísticas como cognitivas que no sólo intervienen en el desarrollo del lenguaje escrito sino también en la adquisición del conocimiento.**

Nos detendremos primero en ciertos conceptos que provienen de la lingüística del texto a fin de caracterizar el resumen, luego abordaremos la metodología utilizada en esta investigación y, finalmente, presentaremos los primeros resultados obtenidos.

## ¿Qué es un resumen?

Como primera aproximación, podemos decir que el resumen presenta brevemente el contenido del texto-fuente. A diferencia del comentario que incluye la opinión del lector, el resumen exige un ajuste: hay una preeminencia del texto sobre el lector. Se trata de una construcción que expresa lo que Van Dijk (1983) denomina la macroestructura del texto de referencia.

La macroestructura es una descripción de la estructura semántica del texto que nos aporta una idea de su **coherencia global**, del significado del texto como un todo, a diferencia de la microestructura que describe el significado de oraciones o secuencias de oraciones.

Pero la coherencia no es una mera propiedad abstracta del discurso, sino un fenómeno interpretativo más dinámico de la comprensión cognitiva, en el que intervienen los conocimientos subjetivos. El resumen presupone decisiones sobre qué información es la más relevante o importante y qué categorías totalizadoras --que no necesitan aparecer en el texto-fuente-- deben elegirse (Van Dijk, 1990). Esto no significa que las interpretaciones sean totalmente arbitrarias ya que el autor del texto-fuente emplea recursos para señalar la macro-estructura que él quiso atribuirle. De ahí que el resumen proviene tanto de las proposiciones expresadas en el texto, como del conocimiento previo del lector. A diferencia de la concepción tradicional, en la que se lo consideraba como un texto informativo reducido, en esta postura interactiva **el resumen se deriva de la relación sujeto-objeto.**

Van Dijk construyó un modelo explicativo de las operaciones empleadas por los adultos para resumir. Señala que, aunque los distintos lectores aporten diferentes resúmenes del mismo texto, siempre lo hacen basándose en las mismas reglas generales y convencionales a las que denomina **macrorreglas**. Estas reglas --a las que el autor les da luego un carácter estratégico-- organizan y reducen la información semántica del texto.

Van Dijk describe cuatro macrorreglas: la **supresión** (omisión de aquellos elementos

irrelevantes y redundantes); la **selección** (omisión de elementos que son condiciones, parte integrante, presuposiciones o consecuencias de otro elemento no omitido); **generalización** (sustitución de diversos elementos por un concepto más abstracto o general); y **construcción o integración** (deducción a partir de la información explícita que provee el texto).

En el estudio de Van Dijk se trata de dar una explicación de la manera en que el sujeto adulto construye el resumen, desde un modelo de procesamiento de la información. Por nuestra parte, nos preguntamos cómo los lectores niños organizan y reducen los textos cuando encaran la tarea de resumir, partiendo de una perspectiva psicogenética. Desde esta teoría podemos suponer que, como en cualquier otra área cognoscitiva, los elementos presentes en el texto son tomados por el sujeto para darles una cierta organización, establecer correspondencias, categorizarlos y ordenarlos desde sus instrumentos cognoscitivos (Pellicer y Vernon, 1993). Esta actividad, que implica una **interacción** entre el sujeto y el texto, es necesaria para **construir** el significado del texto que permitirá producir su resumen.

## Precisiones metodológicas

### *Sujetos*

Se realizó un estudio de casos, con un seguimiento longitudinal, en el que se compararon dos producciones realizadas con un año de diferencia. Se seleccionaron 24 niños, de sector social medio bajo, todos ellos alumnos regulares provenientes de escuelas primarias públicas[2]. Se distribuyeron en dos grados escolares: cuando se solicitó el primer resumen, la mitad cursaba 4º y la mitad 6º grado. Sus edades estuvieron comprendidas en el intervalo considerado normal para cada grado: oscilaban entre 9 y 10 años en 4º y 11 y 12 años en 6º. En la segunda producción, ya cursaban 5º y 7º grado.

El criterio de selección fue el rendimiento en ciencias sociales determinado por el docente. Como nuestro interés estuvo dirigido a estudiar los resúmenes como medio de apropiación de los contenidos escolares, escogimos un dominio de conocimiento: las ciencias sociales y seleccionamos a los alumnos en función del aprendizaje en esa área, determinado por la escuela. Se eligieron de cada grado cuatro alumnos considerados como buenos, cuatro regulares y cuatro malos. En este trabajo nos centramos en el análisis de los primeros resúmenes obtenidos en 4º y 6º grado.

### *Procedimiento*

Los resúmenes fueron realizados en el aula, en una hora de clase, siendo el docente el que presentaba la consigna. Se les pidió que escribieran el resumen con el texto-fuente presente y a la semana siguiente se les dio la posibilidad de volver sobre este texto de referencia y su trabajo. Al permitir la relectura del texto base y la revisión del propio resumen pasado un tiempo, se abrió la oportunidad de la utilización de la distancia que caracteriza al lenguaje escrito: "distancia que implica volver atrás para revisar, evaluar, corregir" (Teberosky, 1990).

Mientras los alumnos resumían, se fue realizando una observación detallada de los procedimientos empleados en la lectura y escritura. Cuando finalizaron, se llevó a cabo una entrevista clínica individual de corte piagetiano en la que se solicitó un recuento oral y se indagó sobre los criterios para resumir explicitados por los niños.

### *El texto fuente: alcances y limitaciones*

Se seleccionó como texto de referencia, en la primera oportunidad, **"La conquista española"** (ver anexo). Este texto fue construido tomando solamente algunos elementos de un manual de uso escolar[3], *con la intención de elaborar* un material informativo similar al que se utiliza de manera habitual en muchas escuelas en el área de ciencias sociales.

El análisis de algunas de sus características puede aportar interesantes elementos para la posterior interpretación de los resúmenes de los niños.

a) El texto --construido especialmente para los fines de la investigación-- tiene una intencionalidad didáctica muy clara, ya que, supuestamente, los contenidos están organizados en función de facilitar el conocimiento del tema. Paradojalmente, su brevedad, lejos de contribuir a la comprensión, se convierte en un obstáculo que dificulta la apropiación del contenido. En efecto, la presentación descontextuada, con escaso contenido informativo, demanda al lector un bagaje muy importante de conocimientos previos para la construcción adecuada de su significado.

# LA CONQUISTA ESPAÑOLA

*Se calcula que en el año 1500 la población aborigen de América estaba integrada por alrededor de 100.000.000 de habitantes.*

*Sólo algunos miles de españoles participaron en la conquista de América.*

## ¿Cómo los vencieron?

Nuestro territorio estaba habitado por aborígenes que tenían formas de vida diferentes. Algunos pueblos eran pacíficos y otros eran guerreros. Por eso ciertos grupos fueron sometidos fácilmente mientras que otros ofrecieron gran resistencia a los conquistadores.

Muchos aborígenes del Noroeste, especialmente los calchaquíes, lucharon y se mantuvieron en un estado de rebelión más de cien años. Para evitar los alzamientos, los españoles trasladaron a grupos de indígenas, y aun a tribus enteras, a zonas alejadas de su lugar de residencia. Por ejemplo los quilmes fueron enviados desde Tucumán hasta un lugar en la provincia de Buenos Aires donde hoy se levanta la ciudad que lleva el nombre de esta tribu.

Otros pueblos aborígenes pacíficos como los matacos fueron fácilmente dominados y obligados a trabajar en beneficio de los españoles.

Una de las causas del triunfo de los blancos fue el uso del caballo. Este animal traído de Europa permitía que los jinetes desarrollaran gran velocidad. También usaron perros adiestrados para perseguir a los aborígenes.

Los españoles utilizaron armas de fuego, desconocidas para los aborígenes. Aunque los conquistadores no trajeron muchas armas de fuego, su efecto sorprendió a la población nativa. En cambio los indios usaban armas conocidas por los conquistadores: arcos, flechas, lanzas. Sólo los venenos y las emboscadas preocupaban a los españoles.

b) Su modalidad lingüística es descriptiva: presenta a los españoles y a los indios y confronta las estrategias utilizadas por unos y por otros. Sin embargo, aunque desde lo explícito es descriptivo, desde lo implícito tiene intencionalidad argumentativa. Esto lo diferencia de algunos textos históricos en los que se argumenta en forma manifiesta planteando primero una tesis --"La conquista condujo a la exterminación del indio"--, después se exponen una serie de argumentos --los "por qué"-- y, por último, se formula la conclusión --"en esas condiciones el indio no se pudo defender y sucumbió al español". En "La conquista española" faltan la presentación de la tesis y la expresión de la conclusión.

### *Análisis de los datos*

Dado el estado de la investigación, en el marco de este trabajo tomamos únicamente como objeto de análisis los productos escritos. Si bien compartimos con otras investigaciones que los productos sólo proveen información indirecta sobre el proceso y que éste puede jugar un papel decisivo en el resultado (Bereiter y Scardamalia, 1987), como primer paso realizamos el análisis ineludible de la producción escrita. Este análisis luego será completado y confrontado con el análisis de las observaciones y el interrogatorio clínico, que darán cuenta de diversos aspectos del proceso de producción.

De los productos escritos hemos analizado los que se escribieron en segundo término: los resúmenes que ya han pasado por el proceso de revisión del alumno.

Orientaron nuestro análisis dos preguntas:

1) ¿Qué estrategias utilizan los niños en edad escolar para realizar resúmenes?

2) ¿Qué problemas encuentran estos sujetos cuando tienen que reconstruir la coherencia global de un texto-fuente?

## Resultados obtenidos[4]

### *1) Estrategias usadas para resumir*

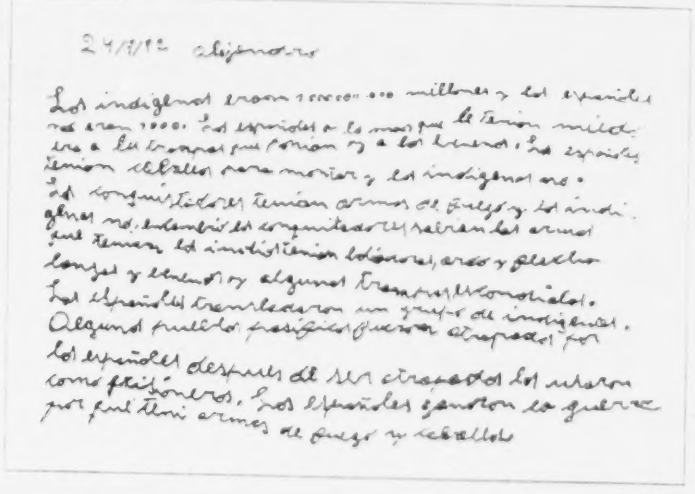
En el análisis de la producción escrita de los resúmenes de los niños, nos encontramos básicamente con tres estrategias diferentes: las dos primeras son de carácter global --la integración y la selección-- y la tercera es exclusivamente local. Esta última puede incluir diversas operaciones: supresión, sustitución y/o agregado de palabras u oraciones.

Partimos, en el análisis de las estrategias, de los indicadores lingüísticos que revelan su uso ya que "tanto en lo que el niño escribe como en aquello que modifica o agrega, vemos una manifestación de su conocimiento y de sus presuposiciones" (Tolchinsky, 1992). Nos detendremos en cada una de las estrategias que hemos categorizado explicitando los indicadores lingüísticos más relevantes.

### *a) Estrategia global de integración*

Los alumnos que emplean esta estrategia buscan en su resumen organizar y sistematizar el contenido del texto-fuente, dejando como evidencia de su trabajo constructivo marcas lingüísticas propias. Veamos el resumen de Alejandro (4º grado)[5]:

> "Los indigenas eran 1.000.000.000. millones y los españoles no eran 1000. Los españoles a lo más que le tenian miedo era a las trampas que ponian y a los venenos. Los españoles tenian caballos para montar y los indigenas no.
> Los conquistadores tenian armas de fuego y los indigenas no, en cambio los conquistadores sabian las armas que tenian los indios tenian boleadoras, arco y flecha lanzas y venenos y algunas trampas desconocidas.
> Los españoles trasladaron un grupo de indigenas.
> Algunos pueblos pacificos fueron atrapados por los españoles después de ser atrapados los usaron como prisioneros. Los españoles ganaron la guerra porque tenian armas de fuego y caballos."


24/9/92 Alejandro

Los indigenas eran 1.000.000.000 millones y los españoles no eran 1000. Los españoles a lo más que le tenian miedo era a las trampas que ponian y a los venenos. Los españoles tenian caballos para montar y los indigenas no.
Los conquistadores tenian armas de fuego y los indigenas no, en cambio los conquistadores sabian las armas que tenian los indios tenian boleadoras, arco y flecha lanzas y venenos y algunas trampas desconocidas.
Los españoles trasladaron un grupo de indigenas.
Algunos pueblos pacificos fueron atrapados por los españoles después de ser atrapados los usaron como prisioneros. Los españoles ganaron la guerra porque tenian armas de fuego y caballos



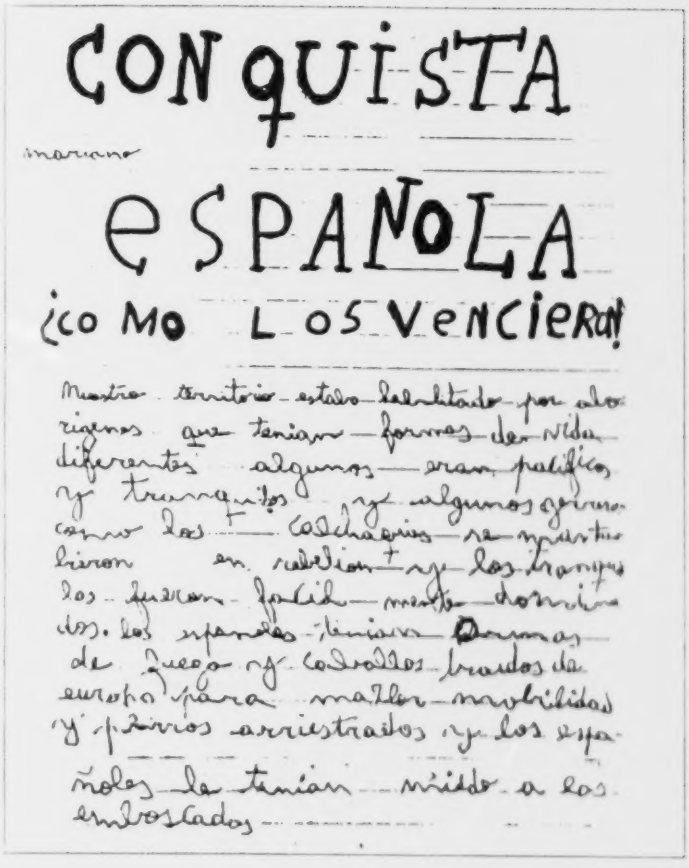
832

BEST COPY AVAILABLE

Este alumno no sólo selecciona ideas sino que además sustituye su modo de estructuración en función de lo que considera que puede llegar a ser más claro para luego volver sobre ellas. Esta **reorganización textual** le permite primero hacer un planteamiento inicial presentando la diferencia numérica de los protagonistas, luego desarrolla la oposición de estrategias y finalmente expresa la conclusión. Utiliza una modalidad argumentativa mencionando explícitamente lo que en el texto base estaba como intención:

"Los españoles ganaron la guerra porque tenían armas de fuego y caballos."

Como sabemos, la inferencia es necesaria para comprender cualquier texto, ya que la mayor parte de la información que se necesita no está nunca especificada totalmente. Lo interesante de la estrategia de Alejandro es que él expresa su trabajo cognitivo, su deducción lógica, que indica que ha podido significar globalmente el contenido del texto.


CONQUISTA

mariano

ESPAÑOLA

¿COMO LOS VENCIERON?

Nuestro territorio estaba habilitado por aborigenes que tenian formas de vida diferentes algunos eran pacificos y tranquilos y algunos guerreros como los calchaquies se mantuvieron en rebelion y los tranquilos fueron facilmente dominados. los españoles tenian armas de fuego y caballos traidos de europa para mayor movilidad y perros adiestrados y los españoles le tenian miedo a las emboscadas

Mariano (6º grado), a diferencia de Alejandro, mantiene la estructura del texto-fuente pero también integra:

**"Conquista española**
**¿Cómo los vencieron?**

Nuestro territorio estaba habilitado por aborígenes que tenían formas de vida diferentes algunos eran pacíficos y tranquilos y algunos guerreros como los calchaquíes se mantuvieron en rebelión y los tranquilos fueron fácilmente dominados. los españoles tenían armas de fuego y caballos traídos de europa para mayor movilidad y perros adiestrados y los españoles le tenían miedo a las emboscadas."

Con la intención de identificar claramente los agentes y las relaciones de causa/consecuencia, produce las siguientes transformaciones:

-En la presentación de los aborígenes, atribuye a los "pacíficos" la cualidad de "tranquilos". Este **agregado** le permite dotarlos de una carga negativa que refuerza la relación causal posterior:

"y los tranquilos fueron **fácilmente** dominados."

el que es "tranquilo", al no pelear, más que **ser dominado, se deja dominar**.

-Al enunciar la otra categoría **agrega un conector**:

"algunos guerreros **como** los calchaquíes se mantuvieron en rebelión."

La inclusión de este comparativo "como" le permite construir un puente explícito entre los dos primeros párrafos del texto-fuente, trasladando una categoría mencionada en el primero (guerreros) a una determinación dada en el segundo (calchaquíes). Esta **traslación semántica** le facilita establecer tanto la co-referencia entre ambos, como la relación causal entre el "ser guerrero" y "la rebelión".

-En la segunda parte, Mariano trabaja con el otro agente, el "español". **Articula la información de diferentes párrafos** del texto base para jerarquizar lo más relevante: el conjunto de causas que le atribuye al conquistador. Nuevamente su intencionalidad es presentar en forma transparente el referente, pero en esta oportunidad utiliza otras operaciones:

-Frente a la complejidad lingüística del texto-fuente:

> "Una de las causas del triunfo de los blancos fue el uso del caballo. Este animal traído de Europa..."

donde la progresión temática se va dando en forma lineal: lo que es rema (caballos) --información nueva-- se transforma en tema (este animal) --información vieja-- en la segunda oración, Mariano **construye una progresión de tema constante**: un solo tema y sus remas correspondientes. ¿De quién se habla? del español: información vieja. ¿Qué le agregamos como información nueva?: "tenían armas de fuego, caballos y perros".

-Con el mismo propósito, Mariano nomina a "los españoles" siempre de la misma manera, dejando de lado las diversas formas en que están designados en el texto-fuente (blancos, conquistadores, jinetes). Esta estrategia de **sustitución léxica por simplificación**, a pesar de que le trae problemas a nivel de la cohesión de su escrito, le sirve como organizadora, como estructuradora de la coherencia del texto base.

Tanto este último procedimiento como el anterior son utilizados frecuentemente cuando se usa un material escrito como fuente de información: si se vuelve complicado, se trata de individualizar de qué se está hablando y qué comentarios se hacen acerca de ese tema.

-Mariano no sólo se preocupa por establecer claramente la línea referencial de los agentes, también intenta resaltar la oposición de sus características para explicar por qué se produjo la conquista. Así como en los "pacíficos", hemos visto que el agregado de "tranquilos" refuerza sus aspectos negativos, en el caso de los "españoles", la sustitución del término "velocidad" del texto-fuente por "movilidad" --al referirse al beneficio que les da el uso del caballo-- le permite presentarlos con la posibilidad de estar en todas partes.

-En la última oración, finalmente, sustituye la cláusula que está en el texto-fuente: "Sólo los venenos y emboscadas **preocupaban** a los españoles" por "los españoles **tenían miedo** a las emboscadas".

Esta **sustitución** del verbo le permite ubicar como sujeto de la oración a "los españoles" en vez del instrumento "los venenos y emboscadas". Aunque en ambos casos "los españoles" padecen el efecto del instrumento, al mencionarlos en el sujeto garantiza la claridad de la referencia.

Si recapitulamos, el análisis de estos resúmenes nos permite determinar una serie de indicadores lingüísticos de la **estrategia de integración: reorganización textual, explicitación de inferencias, agregados de cualidades y conectores, sustituciones léxicas, simplificación en la designación, desplazamientos o traslaciones semánticas, articulación entre oraciones o párrafos, cambios en la progresión temática.** Todas estas transformaciones están al servicio de la producción de un resumen que exprese las relaciones lógicas que se presentan en el texto de referencia.

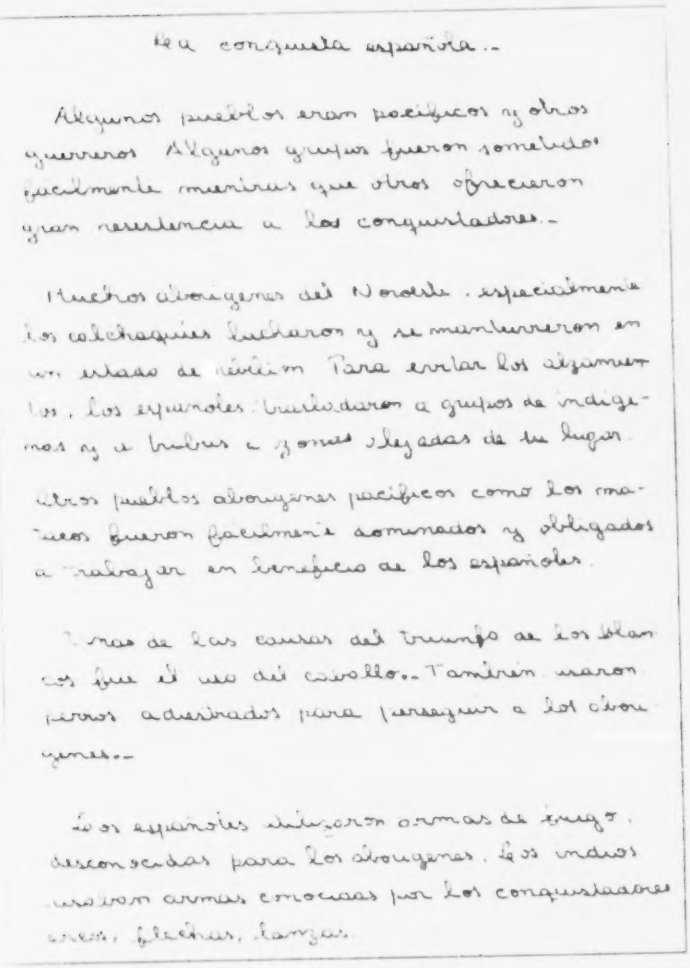
*b) Estrategia global de selección*

Los niños que hacen uso de esta estrategia reducen el texto-fuente escogiendo ciertos elementos, pero sin introducir marcas propias. Este es el caso de Natalia (6º grado):

> "La conquista española
> Algunos pueblos eran pacíficos y otros guerreros. Algunos grupos fueron sometidos fácilmente mientras que otros ofrecieron gran resistencia a los conquistadores.
> Muchos aborígenes del Noroeste, especialmente los calchaquíes lucharon y se mantuvieron en un estado de rebelión. Para evitar los alzamientos, los españoles trasladaron a grupos de indígenas y a tribus a zonas alejadas de su lugar. Otros pueblos aborígenes pacíficos como los matacos fueron fácilmente dominados y obligados a trabajar en beneficio de los españoles.
> Una de las causas del triunfo de los blancos fue el uso del caballo. También usaron perros adiestrados para perseguir a los aborígenes. Los españoles utilizaron armas de fuego, desconocidas para los aborígenes. Los indios usaban armas conocidas por los conquistadores arcos flechas, lanzas."

En esta selección se mantiene el orden de mención del texto de referencia no apareciendo deducciones explícitas ni sustituciones léxicas.

Desde el punto de vista lingüístico podemos interpretar que esta estrategia "literal" está relacionada con la "citación". Blanche-Benveniste (1992) ha estudiado cómo los debutantes en el lenguaje escrito recurren a ella como garantía de autenticidad, a título de precaución para evitar todo tipo de riesgo. A esto se le suma que el texto histórico contiene datos de referentes puntuales --cantidades, tiempos, lugares-- que requieren ser conservados y esto puede conducir a una reproducción fiel del contenido informativo (Teberosky, 1992).



La conquista española.-

Algunos pueblos eran pacíficos y otros guerreros. Algunos grupos fueron sometidos fácilmente mientras que otros ofrecieron gran resistencia a los conquistadores.-

Muchos aborígenes del Noroeste, específicamente los calchaquíes lucharon y se mantuvieron en un estado de rebelión. Para evitar los ataques, los españoles trasladaron a grupos de indígenas y a tribus a zonas alejadas de su lugar.

Otros pueblos aborígenes pacíficos como los matacos fueron fácilmente dominados y obligados a trabajar en beneficio de los españoles.

Una de las causas del triunfo de los blancos fue el uso del caballo.- También usaron perros adiestrados para perseguir a los aborígenes.-

Los españoles utilizaron armas de fuego, desconocidas para los aborígenes. Los indios usaron armas conocidas por los conquistadores como: flechas, lanzas.

Desde el punto devista cognitivo, la estrategia de selección da cuenta de una actividad del sujeto sobre las ideas del texto que supone un proceso de diferenciación y jerarquización. Sin embargo, el peligro en este caso es considerar que el alumno ha comprendido los conceptos que transcribió en su texto, llegando a valorar su interpretación como aceptable, cuando lo que probablemente estemos evaluando sea una excelente capacidad de reproducción. La literalidad no implica necesariamente comprensión (Velázquez y otros, 1988).

Es por esta razón, que este dato deberá ser completado con el obtenido en el recuento oral realizado por el alumno en la entrevista clínica.

*c) Estrategia local: supresión, sustitución y/o agregado*

Los niños que para resumir utilizan esta estrategia no trabajan con la totalidad del texto-fuente sino que operan a nivel de las palabras, frases u oraciones, realizando sustituciones, supresiones y/o agregados. Veamos el texto de Melina de 4º grado, en el que expresamente hemos subrayado las sustituciones realizadas:

**"La conquista española**

Nuestro país estaba lleno de indios que vivían diferente. Algunos tranquilos y otros guerreros. Por eso ciertos grupos fueron fácilmente dominados los otros dieron una resistieron a los españoles. Muchos indios del NOROESTE, en especial los calchaquíes, pelearon y se estuvieron en un estado guerra más de 100 años. Tribus enteras fueron trasladadas a zonas alejadas de su lugar. Una tribu llamada Quilmes fue trasladada desde Tucumán a Bs As desde ahora hay un partido llamado Quilmes y es de esa tribu. Una tribu como los matacos fueron dominado a trabar para los españoles. Los indios usaron para ganar los caballos por la velocidad. y los perros adiestrados para perseguir. Los españoles tenían armas de fuego que no conocían los indios. Y los indios tenían armas que los españoles conocían.
Los españoles tenían miedo a los venenos y emboscadas."

Como podemos notar, esta alumna produce una importante cantidad de sustituciones tanto léxicas (de carácter sinonímico) como sintácticas (de voz activa a pasiva). Aunque no trabaja con la totalidad de las ideas del texto, estas marcas lingüísticas dan cuenta de todo un proceso de construcción del significado a nivel local. Las sustituciones no son azarosas, sino que intentan "decir con otras palabras" el sentido adjudicado a las partes del texto. Este sentido está relacionado con el campo semántico del texto: de todos los significados posibles de una palabra, Melina selecciona el que tiene una vinculación con el significado global. Sin embargo, su trabajo se limita, en todos los casos a realizar una correspondencia con lo expresado localmente en el texto-fuente.

La totalidad de las estrategias analizadas ponen en evidencia que la tarea de resumir no es azarosa en los niños, sino que hay una "lógica" en su producción. Charolles (1991) señala que el resumen enfrenta a los sujetos a un "contrato de fabricación" de un texto regido por las siguientes reglas: 1) ser más



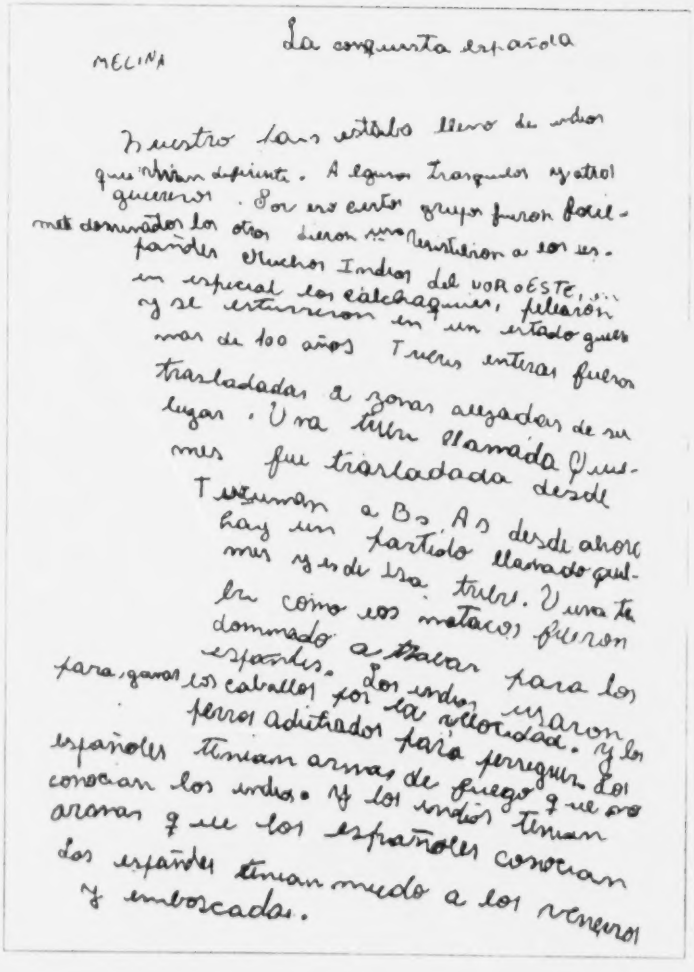


BEST COPY AVAILABLE

breve que el original; 2) tener información fiel; y 3) ser formalmente diferente.

Efectivamente, todos los resúmenes de los alumnos son más cortos que el texto-fuente, lo que supone que hay una idea de resumen como **reducción del texto de referencia**. Por otro lado, todos los alumnos intentan **ajustarse al texto original**, ninguno realiza un comentario del mismo. Pero este "ajuste" es entendido por algunos como "literalidad", lo que les exige utilizar las palabras del autor, mientras que otros lo consideran como un "trabajo explicativo", lo que los conduce a introducir marcas lingüísticas propias que van desde la sinonimia hasta la reorganización textual.

Estos dos hechos evidencian que los niños tienen en cuenta la doble exigencia de un resumen: la condensación y la fidelidad al contenido, con las contradicciones que la simultaneidad de ambas exigencias pueden llegar a producir (Charolles, 1991).[6]


La conquista española

MELINA

Nuestro país estaba lleno de indios que vivían diferente. Algunos trasquilos y otros guerreros. Por eso ciertos grupos fueron fácilmente dominados los otros dieron una resistieron a los españoles. Muchos Indios del NOROESTE, en especial los calchaquíes, pelearon y se estuvieron en un estado guerrero más de 100 años. Tribus enteras fueron trasladadas a zonas alejadas de su lugar. Una tribu llamada Quilmes fue trasladada desde Tucumán a Bs. As. desde ahora hay un partido llamado Quilmes y es de esa tribu. Una tribu como los matacos fueron dominado a trabar para los españoles. Los indios usaron para ganar los caballos por la velocidad. y los perros adiestrados para perseguir. Los españoles tenían armas de fuego que no conocían los indios. Y los indios tenían armas que los españoles conocían. Los españoles tenían miedo a los venenos y emboscadas.

Pero aunque este doble propósito es común a todos los niños, la **lógica con que transforman el significado** para lograrlo es diferente. Algunos trabajan a nivel global, centrándose en el texto como un todo, mientras que otros restringen su acción a los elementos macroestructurales. Parecería que para algunos alumnos resumir es "explicar con mis palabras el significado de todo el texto", para otros es "elegir lo más importante", mientras que para otros es "sacar palabras" o "cambiar palabras por otras que quieran decir lo mismo".

Aunque el fenómeno de centración en los aspectos locales del texto no fue estudiado en la actividad de resumen, sí fue hallado en estudios sobre la producción escrita en los niños. Los investigadores sostienen que los más pequeños controlan sus escritos a nivel de la frase o de la cláusula sin un control central. Es el suceso anterior el que determina el siguiente y no el tema o macroestructura el que organiza la exposición de los sucesos (Karmiloff Smith, 1985; Schneuwly, 1992; Scardamalia y Bereiter, 1992; Tolchinsky, 1992).

Finalmente, es interesante señalar que el uso de cualquiera de las estrategias mencionadas no es garantía de que el sujeto arribe a un resumen coherente en relación con el texto original. De ahí la necesidad de profundizar en nuestro segundo interrogante: ¿qué problemas encuentran los alumnos cuando tienen que reconstruir la coherencia global del texto-fuente?

### *2) La coherencia de los resúmenes*

En el modelo planteado por Van Dijk, las macrorreglas conducen a la construcción de la coherencia global del texto-fuente. En el estudio de los resúmenes de los alumnos, las estrategias globales --en contra de lo previsto-- no necesariamente llevan a la producción de textos coherentes.

Producir un resumen escrito exige mantener una doble coherencia: a) la que proviene de la reconstrucción del significado del texto base en su comprensión y b) la coherencia

interna necesaria en la producción del resumen en tanto texto, dato muy ligado a su cohesión.

Hemos considerado como indicador de coherencia la posibilidad de presentar el concepto central del texto: la idea de conquista. Esto implica una identificación clara de los agentes (españoles y aborígenes) y de la relación causa-consecuencia (privilegio de las estrategias exitosas de los primeros en detrimento de las de los segundos).

La coherencia es una compleja red de factores tanto lingüísticos como cognoscitivos. En relación con estos últimos, investigaciones realizadas en el dominio de las ciencias sociales dan cuenta de que los niños se aproximan a los conceptos de esta disciplina a partir de los significados que ellos han construido, tanto en sus experiencias sociales como en el contacto con las informaciones recibidas del mundo. Esos significados muchas veces presentan "distorsiones" o "deformaciones" con respecto a las concepciones de los adultos. Carretero, Pozo y Asencio (1989) señalan que, en muchas ocasiones, los problemas de lenguaje no sólo son problemas de lenguaje: también indican dificultades cognoscitivas más globales que impiden su correcta utilización. En el caso de los conceptos de ciencias sociales, no se trata únicamente de que el alumno conozca el término sino también de los atributos que para él tenga ese término y de la relación que establezca entre esos atributos.

Sin embargo, las relaciones que el sujeto provee al texto no son solamente de naturaleza conceptual, sino también lingüística. Otro conjunto de investigaciones referidas a la interpretación de los mecanismos de cohesión textual expresan que "los elementos retomados del texto y el tipo de relaciones que se establecen entre ellos varían a lo largo del nivel de desarrollo de los niños" (Pellicer y Vernon, 1993). Es por eso que "las dificultades en la comprensión del texto no sólo pueden provenir de ignorar el significado de las palabras sino de no lograr desentrañar las relaciones lingüísticas entre ellas" (Kaufman, 1993).

Hemos clasificado los resúmenes en tres categorías: los **totalmente coherentes**, los **parcialmente coherentes** y los **no coherentes**. Nos han interesado particularmente los dos últimos porque consideramos que el análisis de las dificultades que los alumnos encuentran a la hora de construir la coherencia global de un texto, nos aportará interesantes elementos para pensar en la intervención didáctica.

### *Resúmenes totalmente coherentes*

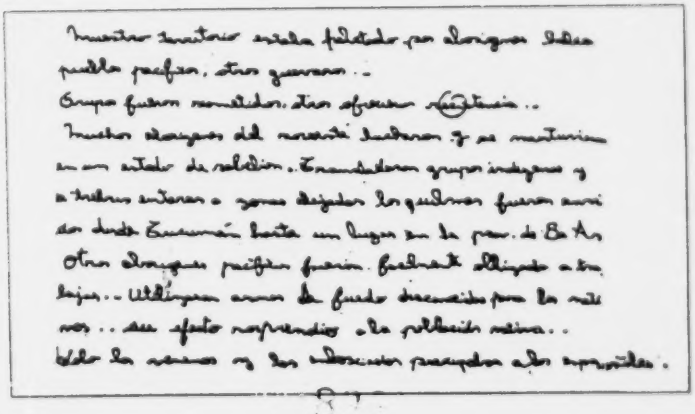
Son aquellos que han mantenido los elementos semánticamente centrales guardando las relaciones causales expresadas en el texto base, como sucede en los resúmenes de Alejandro y Mariano presentados anteriormente.

### *Resúmenes parcialmente coherentes*

Son los que contienen ambigüedades y tergiversaciones locales que no afectan sustancialmente el concepto central. A pesar de que ambas dificultades se presentan frente a diferentes elementos del discurso, nos centramos --como ya hemos señalado-- en el tratamiento de los agentes y de las relaciones causales porque son los referentes esenciales del texto de ciencias sociales analizado.

- **La ambigüedad en relación con los agentes**, está claramente representada en el texto de Matías, 6º grado:

> "Nuestro territorio estaba habitado por aborígenes había pueblos pacíficos, otros guerreros. Grupos fueron sometidos, otros ofrecieron resistencia.
> Muchos aborígenes del noroeste lucharon y se mantuvieron en un estado de rebelión. Trasladaron grupos indígenas y a tribus enteras a zonas alejadas los quilmes fueron enviados desde Tucumán hasta un lugar en la prov. de Bs.As.
> Otros aborígenes pacíficos fueron fácilmente obligados a trabajar. Utilizaron armas de fuego desconocidas para los nativos. su efecto sorprendió a la población nativa.
> Sólo los venenos y las emboscadas preocupaban a los españoles."



Realizó una selección, pero no nombró al español hasta el final del texto. La ambigüedad es un fenómeno que parece estar vinculado con la dificultad de establecer la distancia necesaria entre el resumen y el texto-fuente. Es como si Matías considerara que son una sola cosa, sin lograr percatarse de que si el destinatario sólo leyera su resumen, lo encontraría poco comprensible.

La **tergiversación en relación con los agentes**, se expresa cuando un mismo agente es presentado como si se tratara de diferentes personajes. Esta distorsión está relacionada con la dificultad de identificar la directriz de las líneas que conforman la red referencial. Si analizamos en el texto-fuente esta red referida al "indio", encontramos:

"Nuestro territorio estaba habitado por aborígenes que tenían formas de vida diferentes. **Algunos pueblos** eran pacíficos y otros eran guerreros. Por eso **ciertos grupos** fueron sometidos fácilmente mientras que **otros** ofrecieron gran resistencia a los conquistadores."

Aquí el mismo referente está expresado con marcas lingüísticas muy diferentes: un individual ("aborígenes") y dos colectivos ("pueblos" y "grupos"). La extensión de estos últimos está limitada por dos indefinidos "algunos" y "ciertos". A través de estas marcas, el fragmento expresa una clasificación con inclusiones jerárquicas: no son "todos" sino una "parte" de los aborígenes los que tienen el atributo de pacíficos. Y de éstos "algunos pueblos", "ciertos grupos" fueron sometidos fácilmente. Muchos niños como José Luis (6º grado), no logran establecer las taxonomías expresadas en el texto base, al no seguir esta cadena de relaciones referenciales:

"Nuestro territorio estaba habitado por aborígenes. **Los** pueblos eran pacíficos y **otros** eran guerreros. Mientras que **otros** ofrecieron gran resistencia a los españoles."

En vez de incluir en la clase de aborígenes las dos subclases (pacíficos y guerreros), presenta cuatro categorías diferentes de pueblos: "aborígenes", "pueblos pacíficos", "guerreros" y "los que ofrecieron resistencia".

En cuanto al "español", las tergiversaciones más frecuentes tienen que ver, fundamentalmente, con la dificultad de identificarlo cuando es presentado en el texto base con sinónimos (blanco, jinete, conquistador). Muchos alumnos de 4º grado, como Martín, al reemplazar "blanco" escriben:

"**los indios** usaban los caballos para tener más velocidad".

La interpretación de la sinonimia exige conocimientos extratextuales. En este caso, muy posiblemente el "error" se deba a que para los niños el caballo forma parte de nuestro territorio y siempre estuvo en él. Esta traslación de los hechos actuales para interpretar los del pasado fue estudiado como uno de los rasgos característicos de los conceptos históricos construidos por los niños. Daniel, también de 4º grado, intenta conciliar su conocimiento --al caballo lo usaba el indio-- con lo que el texto base menciona, arribando a la siguiente "solución de compromiso":

"A los caballos los **usaban** los indios pero **no eran de ellos**".

La **ambigüedad en la relación causal** se manifiesta cuando en los resúmenes se oponen las estrategias de los indios y de los españoles, pero no se explicita que estas diferencias tienen como consecuencia la conquista. En estos casos, no podemos descartar que quizás los alumnos consideren banal plantear lo que ya se conoce: se sabe que los españoles vencieron, por lo tanto, para qué escribirlo. "La obviedad, lo que se sabe pero no se dice, puede ser un factor explicativo de omisión de partes importantes." (Tolchinksy, 1992). Por otro lado, como ya hemos señalado, el texto-fuente tampoco expresa claramente esta relación.

### *Resúmenes no coherentes*

Son aquellos que o bien, al emplear las estrategias globales, presentan en forma tergiversada el concepto de conquista, o bien al trabajar sólo con estrategias locales, terminan en un producto inconexo.

En el primer caso, la distorsión se manifiesta en el privilegio de las posibilidades de lucha de los indios en detrimento de las de los españoles. Estos resúmenes ponen en evidencia que el hecho de utilizar una operación global no es garantía de coherencia porque puede suceder, como en este caso, que en vez de seleccionar las partes esenciales se elijan los aspectos catalíticos del texto. Usar una macrorregla exige tener un criterio para distinguir ciertos aspectos como prioritarios y como accesorios otros. Si este criterio no existe, no es una macrorregla porque de la totalidad no se arriba a un resumen coherente con el texto-fuente.

Esta tergiversación no sólo se presenta en la selección sino también en la integración, como vemos en el resumen de Hernán, 4º grado:



837
BEST COPY AVAILABLE

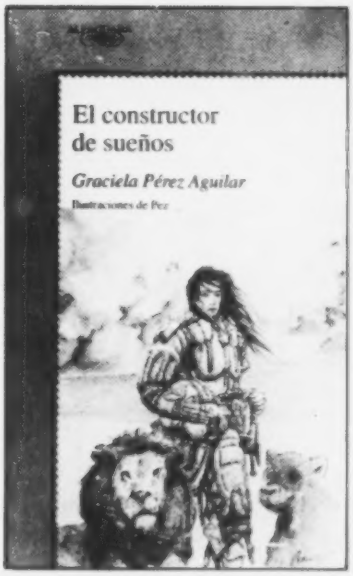
# PARA QUE ESTA SEA UNA ESCENA COTIDIANA

Presentamos a los más grandes escritores para chicos reunidos en una sensacional biblioteca.
Biblioteca Plan Lector. Para chicos de 6 años en adelante, los mejores títulos de autores argentinos y extranjeros. Ilustrados por los dibujantes más talentosos.
Biblioteca Plan Lector. Un material ideal para el trabajo en el aula ,

BEST COPY AVAILABLE

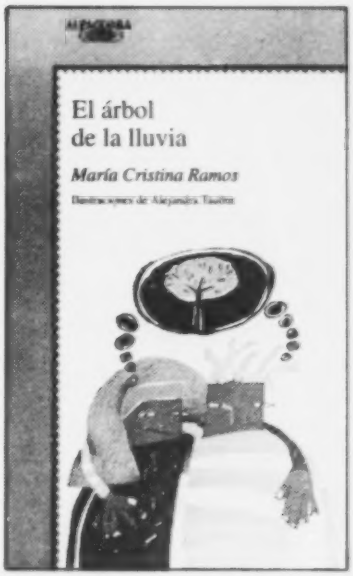
Werenkraut y Asoc.

# TENEMOS NOVEDADES EXTRAORDINARIAS



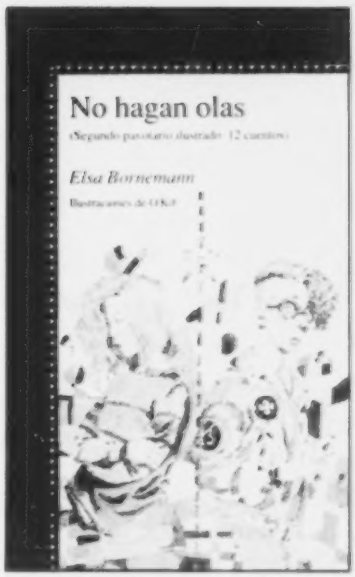

**Graciela Pérez Aguilar**
*El constructor de sueños*
96 págs. $ 10

Una novela argentina de ciencia ficción, escrita con imaginación y suspenso, para chicos a partir de 12 años.




**Maria Cristina Ramos**
*El árbol de la lluvia*
114 págs. $ 9

*El árbol de la lluvia* invita a los lectores a partir de los 10 años a descubrir la magia y el misterio de las cosas simples.




**Elsa Bornemann**
*No hagan olas*
116 págs. $ 11

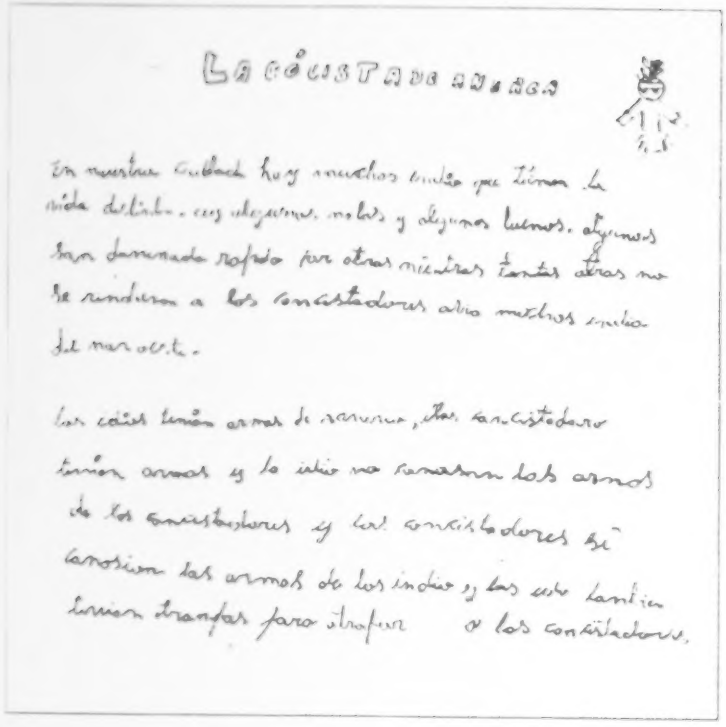
Elsa Bornemann retoma el hilo de sus relatos de *La edad del pavo* y vuelve a demostrar por qué es una de las escritoras mas leídas y reconocidas por niños y jóvenes.

como complemento pedágogico o material recreativo.
Biblioteca Plan Lector. Para que los chicos incluyan la lectura entre sus planes. Definitivamente.

BIBLIOTECA PLAN LECTOR
infantil - juvenil

**Santillana**

Beazley 3860 (1437) Buenos Aires-Tel: 91-1406/1535/4000/4111/4324-Fax:953-3716



**"La conquista de América**

En nuestra ciudad hay muchos indio que tienen la vida distinta. hay algunos malos y algunos buenos. algunos son dominado rápido por otros mientras tantos otros no se rindieron a los conquistadores habia muchos indio del noroeste.
los indios tenian armas de veneno, y los conquistadores tenian armas y los indio no conocian las armas de los conquistadores y los conquistadores si conocian las armas de los indios y los indio también tenian trampas para atrapar a los conquistadores."

Presenta marcas de su trabajo constructivo sobre el texto. La clasificación de los indígenas pone en evidencia que él interpreta las categorías desde su concepción moral: el "guerrero" es "malo" y el pacífico es "bueno". Esta tendencia de situar el "análisis" sobre una referencia moral es también un rasgo característico del modo en que se aproximan los niños a los conceptos sociales.

Pero la tergiversación que afecta a la relación causal se encuentra en el siguiente fragmento: "algunos son dominado rápido por otros mientras tantos otros no se rindieron a los conquistadores habia muchos indios del noroeste."

Hernán sustituye el conector de oposición del texto base "mientras que" por "mientras tantos", lo que hace que en vez de crear un contraste en las consecuencias exprese la simultaneidad de las acciones. Por otro lado, yuxtapone a la preposición: "otros no se riendieron a los conquistadores", la siguiente: "habia muchos indios del noroeste". Esta última aparece como un argumento que parece explicar que la numerosidad de estos últimos fue causa de la imposibilidad de conquistarlos.

En este fragmento, Hernán no tiene en cuenta ni los signos de puntuación ni el cambio de párrafo del texto-fuente. Ambos elementos, junto con la supresión y/o sustitución de los conectores, han jugado un papel muy importante en las tergiversaciones halladas en las diferentes producciones de los alumnos.

Por último, los productos inconexos están vinculados al uso de la estrategia local de supresión. Claudio, 6º grado, realiza el siguiente resumen:

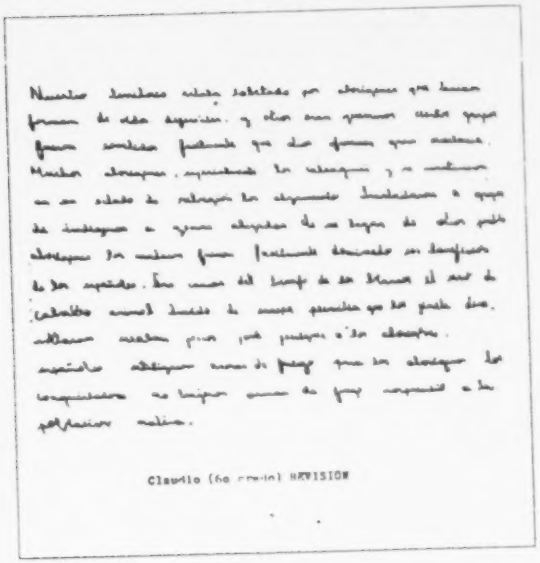
"Nuestro territorio estaba habitado por aborígenes que tenian forman de vida diferentes. y otros eran guerreros ciertos grupos fueron sometidos fácilmente que otros ofrecieron gran resistencia. Muchos aborigenes, especialmente los calchaquies y se mantuvieron e un estado de rebegión los alzamiento trasladaron a grupos de indígenas a zonas alejadas de su lugar de otros pueblo aborigenes los matacos fueron fácilmente dominado en benefición de los españoles. Las causas del triunfo de los blancos el uso de caballo animal traido de europa permitia que los jinete desarrollaran usaban perros para perseguir a los aborígenes.
españoles utilizaron armas de fuego para los aborigenes los conquistadores no trajeron armas de fuego sorprendió a la población nativa."

Omite palabras o grupos de palabras en forma arbitraria sin control sobre el significado, como si buscara reducir el texto copiando fragmentos del mismo. En su producto ha eliminado lo más importante de un texto: la relación entre los elementos.

Recapitulando, las dificultades en la construcción de la coherencia tienen que ver con la ambigüedad, la tergiversación y la centración en los aspectos locales del texto. Cada uno de estos problemas es de naturaleza diferente.



BEST COPY AVAILABLE



La **ambigüedad** evidencia la limitación de establecer un cambio en la posición enunciativa del escritor (Teberosky, 1990). Salir del lugar de lector del texto-fuente para ser productor de su resumen, lo que lleva a tener en cuenta la otra situación de lectura: la de su propio texto.

La **tergiversación** tiene que ver con los conocimientos extratextuales --tanto del dominio disciplinar como lingüístico-- que el sujeto pone en juego en la interacción con el texto-fuente para construir su significado.

Y la **centración en los aspectos locales** del texto se debe a la imposibilidad de construir su significado global, como hemos visto en el análisis de las estrategias. Esta falta de control central "hace que el niño no perciba la **onda expansiva** que a veces produce el cambio de una expresión en el sentido total del texto" (Tolchinsky, 1992).

## Reflexiones finales

Se hace evidente que la tarea de resumir un texto exige una actividad complementaria entre la lectura y la escritura. En el acto lector es necesario reconstruir las relaciones que se encuentran en el texto-fuente. En el acto escritor es esencial coordinar el significado construido con la forma lingüística superficial, es decir, con la organización que se dará el propio texto.

Simultáneamente, el sujeto debe cumplir con el "contrato de fabricación" del resumen: éste debe ser breve, fiel y original.

Los alumnos frente a esta compleja tarea utilizan una "lógica" en la que intentan ajustarse al texto-fuente condensando y/o reformulando su significado, algunos a nivel global y otros a nivel local. La construcción de este significado depende tanto de las posibilidades de conceptualización en el dominio específico de conocimiento que el texto trata, como de la interpretación de las marcas lingüísticas que expresan su coherencia a nivel superficial.

Estas evidencias constrastan con lo planteado desde una concepción tradicional, según la cual, como ya lo hemos enunciado en la introducción, todos los resúmenes obtenidos del mismo texto-fuente deberían ser iguales. En esta postura tradicional --que se corresponde con el empirismo-- la "objetividad" está garantizada por una imposición del objeto sobre el sujeto, mientras que en una postura interactiva --que para nosotros se corresponde con una concepción constructivista-- la "objetividad" depende de una mayor actividad del sujeto sobre el objeto.

Esta reflexión también nos pone en alerta en relación con el "método del subrayado de las ideas principales". Evidentemente, éste no asegura que el lector sea capaz de reconstruir esas ideas. Como ya hemos señalado, la reproducción fiel no es garantía de comprensión. A esto se le suma que, a veces, las ideas principales están implícitas en el texto (Lerner, 1985).

Sin embargo, hay niños que han logrado utilizar el resumen como medio de organización y selección del contenido informativo. Han podido captar la planificación del autor del texto-fuente, su intencionalidad (Bernárdez, 1982) y esto les ha servido para confrontar sus ideas previas con esta información. Este éxito en la producción de resúmenes en algunos alumnos nos indica que puede existir **un importante espacio para la influencia educativa.**

Desde el punto de vista didáctico hemos aprendido en esta investigación que para que los alumnos puedan construir un resumen coherente que les permita avanzar en la conceptualización de los contenidos escolares, es importante una intervención que medie entre ellos y el texto base.

Por un lado, el análisis previo del texto-fuente por parte del docente, puede permitir anticipar las dificultades que los alumnos encontrarán a la hora de interpretarlos.



841

Por otro lado, nos parece interesante el tiempo de intervención que se crea entre el primer resumen y su revisión. Las primeras producciones de los alumnos pueden dar pistas al grupo acerca de las estrategias diferentes que fueron usadas para reducir el texto, de los aspectos prioritarios que cada uno pudo seleccionar y de las ambigüedades y/o tergiversaciones que se produjeron en este trabajo.

Esta reflexión conjunta es la que podría conducir a la profundización de los conceptos, tanto disciplinares como lingüísticos, necesarios para permitir que la relectura del texto-fuente y la revisión del resumen inicial alcancen su mayor productividad.

La tarea escolar de resumen no es una prueba de memorización. El que resume puede en todo momento volver sobre el texto original, releerlo total o parcialmente y controlar paso a paso las decisiones que toma cuando elige eliminar o reformular tal o cual pasaje (Charolles, 1991). Es una actividad que se vincula con la "función epistémica de la escritura" que --a diferencia de la inmediatez de la oralidad-- brinda la posibilidad de una planificación y reelaboración para establecer nuevas relaciones y profundizar en el conocimiento.


## Agradecimientos

Deseo expresar mi agradecimiento a Ana María Kaufman, María Elena Rodríguez, Beatriz Aizemberg y Tamara Kamenzain por las lecturas y sugerencias realizadas a las primeras versiones de este artículo y al Prof. Antonio Castorina por el apoyo permanente al trabajo de investigación.


## Notas

1. Esta investigación está subsidiada por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UBA, teniendo como sede la Facultad de Psicología. Participan como co-directoras Ana María Kaufman y Flora Perelman. El equipo de asistentes de investigación está conformado por: Liliana Alegre, Viviana Fidel, Ana Marina Iparraguirre, Silvia Landaburu, Silvia Patrich, Mabel Tarrío y Mariana Wassner. La asesora lingüística de este proyecto es María Elena Rodríguez.

2. El trabajo es realizado en las escuelas Nº 55 y 60 de Morón y en la Nº 17, D.E. 2 de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Han participado las docentes: María Silvia Pedrayes, María de las Mercedes Ortiz, Mabel Maccario, Alejandra Barraza, Alejandra García y Silvia Corvalán. Esta última ha participado a lo largo de todo el desarrollo del proyecto realizando im-portantes contribuciones. Los directivos que han apoyado el trabajo son: Zulema Arenas de Ramagnano, Beatriz Errandonea, Susana Besso, María Elena Lanfranco, Teresa del Carmen Stachuk, Alicia Quintana y María Esther Chiriña. Contamos además, con el interés y la colaboración de la Inspectora-Jefe de Rama Primaria de la Pcia. de Buenos Aires, Zulema Varela, que facilitó en todo momento la tarea realizada.

3. Pasel, Susana (1992) **Manual de Ciencias Sociales**, 6º grado. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

4. Los resultados desarrollados en este artículo son provisorios debido al estado de avance en que se encuentra la investigación. Es por esta razón, que nos limitamos a presentar las categorías de las respuestas obtenidas, sin llegar a especificar todavía la distribución cuantitativa de los datos.

5. En los textos presentados no se han transcripto los errores ortográficos, pero sí se conservó su espacialización, los signos de puntuación, el uso de las mayúsculas, las concordancias y las palabras tergiversadas.

6. Estas contradicciones serán analizadas en las entrevistas clínicas donde se ponen explícitamente de manifiesto.

## Referencias bibliográficas


Bereiter, C. y M. Scardamalia (1987) **The psychology of written composition**. New Jersey: Hillsdale.

Bernárdez, Enrique (1982) **Introducción a la lingüística del texto.** Espasa-Calpe.

Blanche-Benveniste, C. (1982) L'image de la norme linguistique propre aux textes écrits. Les différences entre cette norme et les normes de la langue quotidienne. **Noves perspectives sobre la representació escrita en el nen**. IME/ICE.

Carretero, M.; J. Pozo y M. Asensio (1989) **La enseñanza de las ciencias sociales**. Madrid: Visor.

Charolles, M. (1991) **Le résumé de texte scolarie. Fonctions et principes d'elaboration.** Practiques Nº 72.

Karmiloff-Smith, A. (1985) "Language and cognitive processes from a developmental perspective". **Language and cognitive processes. 1**, citada por Tolchinsky, L. (1992)

Kaufman, Ana María (1993) "Lengua en grados medios y superiores: aspectos psicogenéticos, lingüísticos y didácticos." **Lectura y Vida**, Año 14, Nº **1.**

Lerner, Delia (1985) **Lectura en niños alfabetizados.** D.E.E., O.E.A.

Pellicer, A. y S. Vernon (1993) "Entre el texto y el lector: la creación de mundos posibles." **Lectura y Vida**, Año 14, Nº **2**.

Pozo, J. y M. Carretero (1984) "¿Enseñar historia o contar 'historias'? Otro falso dilema." **Cuadernos de pedagogía, Nº 111**.

Scardamalia, M. y C. Bereiter, C. (1992) "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita." **Infancia y aprendizaje. 58**.

Schneuwely, B. (1992) "La concepción vigotskiana del lenguaje escrito." **Comunicación, Lenguaje y Educación. 16**.

Teberosky, Ana (1990) "Lenguaje escrito, alfabetización y estrategias de aprendizaje." **Infancia y aprendizaje**.

Teberosky, Ana (1992) **Aprendiendo a escribir.** ICE-HORSORI.

Van Dijk, Teun (1983) **La ciencia del texto.** Paidós.

Van Dijk, Teun (1990) **La noticia como discurso.** Paidós.

Velázquez, Ugalde, García, Vernon (1988) **La comprensión de la referencia en la lectura y la escritura.** SEP-O.E.A.




842

# ESTRATEGIAS PARA PROMOVER LA COMPRENSION LECTORA EN ESTUDIANTES DE ALTO RIESGO

ALAN N. CRAWFORD

*El autor es profesor de la Facultad de Pedagogía, Universidad Estatal de California, Los Angeles, Estados Unidos.*

Durante esta última década del siglo veinte, nuestros conceptos de la lectoescritura están en un periodo de cambios rápidos y fundamentales. Un enfoque vigente integra la lectura, la escritura, la ortografía, la caligrafía y el lenguaje oral, en un proceso que se llama **lenguaje integral**.

Otra tendencia corriente en muchas partes del mundo es el uso de la literatura auténtica en su forma original. Pero uno de los resultados de usar esta literatura es que los estudiantes encuentran ideas, tanto orales como escritas, que requieren niveles más altos de conocimientos previos, de vocabulario y del uso del lenguaje.

El problema es más crítico entre los estudiantes de alto riesgo de fracaso, los que viven en barrios urbano-marginales y en áreas rurales, especialmente si su lengua materna no es el castellano. Muchas veces se los coloca en programas remediales en los cuales tratan de aprender a leer y a escribir a través del uso de fragmentos incompletos de texto y de la adquisición de destrezas aisladas. El resultado más común es que siguen fracasando y desertan de la escuela.

El propósito de este artículo es examinar distintas estrategias instruccionales que ofrecen, a los estudiantes de alto riesgo, el apoyo que necesitan para tener éxito en la lectoescritura, especialmente con respecto a la comprensión de la literatura auténtica.



843

## Fuentes de la literatura para estudiantes de alto riesgo

La calidad de la literatura es un factor muy importante para promover la comprensión. Hay una gran cantidad de excelente literatura en castellano para niños. Esta literatura debe ser la base para el proceso de aprender a leer y escribir, porque contiene el texto necesario para promover la comprensión.

Los estudiantes para los cuales el castellano es la segunda lengua deben aprender a leer y a escribir en su lengua materna. Según Goodman (1989), los niños bilingües no sufren de una desventaja. Tienen un potencial muy fuerte en la lengua materna y pueden, más tarde, hacer una transferencia para leer y escribir en el segundo idioma. Muchas investigaciones ponen en evidencia que no es necesario aprender a leer más de una vez; los conceptos y habilidades que tenemos en la lengua materna se transfieren a la segunda lengua (Cummins, 1981, 1986; Krashen, 1988).

El método de enseñar la lectoescritura a base de experiencias es otra fuente de la palabra impresa, muy útil cuando faltan libros en la lengua materna. Los estudiantes pueden dictar un cuento, un relato u otro texto al maestro para que él lo escriba en un cartelón. A través de un proceso de lectura compartida entre el maestro y los alumnos, este dictado se usa como texto en vez de un libro. Estamos seguros de que los estudiantes ya entienden el contenido, el vocabulario y la sintaxis porque ellos mismos lo dictaron (Heald-Taylor, 1989). El método de enseñar la lectoescritura a base de experiencias es excelente --tanto en la lengua materna como en el castellano como segundo idioma-- para introducir textos de interés y de relevancia (Moustafa y Penrose, 1985; Nessel y Jones, 1981; Dixon y Nessel, 1983).

Además, el maestro puede leer o contar un cuento de la segunda lengua, pero en la lengua materna (Crawford, 1992). Los estudiantes dictan su versión en la lengua materna y la usan para leer. Más tarde, cuando puedan leerla en castellano, la van a comprender mejor como resultado de su experiencia previa.

También se puede usar este proceso del dictado para que los niños utilicen el texto a un nivel más alto que sus habilidades para comprender. P.e., el maestro lee un cuento en voz alta y luego los estudiantes dictan su versión oral, usualmente en una forma más simple que la original. Este texto se usa para la lectura compartida.

Cuando no es posible proporcionar un programa de lectoescritura en la lengua materna, los alumnos aprenderán a leer y escribir en castellano como parte del programa de aprender la segunda lengua. El método de enseñar el castellano como segunda lengua se parece mucho al programa de lectoescritura en que uno va del todo a la parte. Los métodos más apropiados son los de "total physical response" (TPR) (Asher, 1982), que permiten las respuestas no-verbales y el método natural de Krashen y Terrell (1983).

En estos métodos comunicativos, los estudiantes aprenden la segunda lengua como ya han aprendido con éxito su lengua materna. No estudian gramática. Usando gestos, dibujos y dramatizaciones, el maestro se asegura que los niños entiendan todo lo que se les dice para mantener la comunicación. Estos responden a preguntas o mandatos con gestos o respuestas verbales en forma de una palabra sola o frases. Más tarde empiezan a hablar con oraciones completas y correctas. Aprenden la segunda lengua cuando escuchan y entienden, no cuando hablan. Al hablar, practican lo que ya saben. El enfoque está en el contenido del mensaje y en su comunicación, no en la corrección. Los errores y las frases incompletas son vistos como indicadores de falta de madurez, no como errores para corregir. El énfasis está en la comprensión, no en la producción, especialmente en las primeras etapas. Así se mantiene en el aula un ambiente que es menos inquieto y más positivo.

Hay otras fuentes importantes de la "palabra impresa". En los barrios urbanos, los niños se rodean de un ambiente de letreros y otros ejemplos de la palabra impresa. En la casa, también, habrá varias fuentes de texto en forma de cajas, botellas, latas, un calendario, periódicos, etc. En las regiones rurales, son menos comunes estos ejemplos. Sin embargo, podemos valernos de los letreros en los autobuses, en los caminos y en productos que se venden allí. Aunque los alumnos no conozcan los nombres y los sonidos de las letras, ya pueden "leer". En el aula debemos rodearlos con muchas formas de la "palabra impresa".

Otra fuente de texto para los estudiantes es el libro grande, un libro con un formato



84

suficientemente amplio para que todos lo puedan ver. Si son caros, el maestro puede hacer en un cartelón una copia grande de un libro regular. En un primer momento, el maestro lee el libro a los estudiantes en voz alta. Luego, a través de un proceso de lectura compartida, éstos empiezan a leer con el maestro y, finalmente, leen para el maestro. En realidad, al principio no leen, sino que empiezan a reconocer muchas de las palabras contenidas en el texto. Los dibujos son muy útiles para hacer predicciones acerca del contenido del cuento y para aprender el vocabulario. El maestro sirve como modelo de lector. Este proceso es efectivo cuando el libro contiene un lenguaje predecible, tal vez con estribillos que se repiten, acumulativamente, aumentando una frase en cada página.

Muchos maestros se preocupan de cómo un estudiante puede leer un libro sencillo antes de aprender a leer, es decir, sin saber los sonidos de las letras. Según Smith (1988), es un proceso de demostración en que el maestro lee un libro al niño, quien posteriormente lo "lee" al maestro. En un proceso de aproximación, el niño lee con más y más exactitud. Empieza a reconocer qué parte del texto corresponde a cuál parte del cuento. Empieza a reconocer palabras de interés, las cuales no son necesariamente palabras sencillas desde el punto de vista del profesor, sino sencillas desde el punto de vista del niño. P.e., la palabra "Parangaricutirimicuaro" es una palabra muy sencilla para estudiantes del primer grado en México porque es muy conocida y porque les interesa mucho por su longitud y su repetición de las vocales.

## Estrategias para promover la comprensión

Los estudiantes de alto riesgo de fracaso en la lectoescritura necesitan apoyo o andamios (*scaffolding*) para mejorar su comprensión lectora. ¿Cuáles son algunas de las actividades y estrategias específicas que se pueden usar en el aula?

### *Lectura en voz alta por el maestro*

Como ya se ha indicado, los niños van a comprender mejor si el maestro les lee en voz alta antes de que lean ellos mismos. Cuando los alumnos empiezan a leer, una actividad muy eficaz es la lectura **ecoica** (Peetoom, 1986). El maestro y los estudiantes leen al mismo tiempo. Aparece una brecha entre la lectura del maestro y la de los niños cuando éstos se adelantan. Si un estudiante, o varios, tienen un problema, el maestro empieza a leer otra vez hasta que todo el grupo esté leyendo. Hay menos inquietudes entre los alumnos durante esta lectura en voz alta porque los errores, un aspecto muy natural en el proceso de aprendizaje, no se hacen muy evidentes. También se mantiene la comprensión; y lo más importante es que todos están leyendo.

Además Peetoom (1986) describe un proceso en el que el estudiante y su maestro escogen de una obra, con mucho cuidado, un trozo de texto de unas 150 palabras. El alumno practica en voz alta la lectura de ese trozo para leerlo en menos tiempo y con menos errores. Según Dowhower (1987), el resultado de esta práctica es que los estudiantes leen más rápidamente, con más exactitud y mejor comprensión. También hay evidencia de que transfieren estos resultados a trozos con los cuales no han practicado. En su investigación, los alumnos grababan sus lecturas hasta que lograban leer el fragmento sin dificultad, o practicaban hasta que pudieran leerlo a una velocidad establecida. Esta es, también, una buena actividad para trabajar en pares. En una investigación de Samuels (1979) aparece otro resultado de este proceso: el desarrollo de la automaticidad, etapa en la cual los estudiantes reconocen palabras sin pensar en ellas, lo que les permite centrarse en el significado de lo que leen en vez de pensar en los elementos grafofónicos.



845

### *Conocimientos previos*

Como resultado de muchas investigaciones sobre los conocimientos previos y los esquemas, sabemos que los lectores tienen que usar lo que ya saben para construir su comprensión de lo nuevo, es decir, para hacer y verificar predicciones acerca de la nueva información e incorporarla (Smith, 1988). Todos los niños, incluso los de las áreas marginales, tienen conocimientos previos. Sin embargo, los editores y autores de libros de texto hacen muchas suposiciones acerca de lo que ya saben los alumnos, pero dichas suposiciones muchas veces no guardan correspodencia con lo que realmente ellos saben. P.e., un niño mexicano usa su conocimiento anterior de la piñata cuando lee un cuento acerca de un cumpleaños, pero el niño norteamericano piensa en un pastel con velas por cada año de edad. Y un chico de Marruecos o de Senegal no piensa en el cumpleaños porque no se celebra en su cultura.

Antes de leer, entonces, debemos proporcionar a los alumnos las ideas que necesitan para comprender lo que van a leer. Esto se puede lograr a través de discusiones en las cuales compartan lo que ya saben acerca del tema (María, 1989). También pueden hacer un esquema u organizador gráfico, un mapa semántico (Recasens, 1986; Heimlich y Pittelman, 1986). Los comentarios acerca de algunos de los dibujos del libro pueden servir para introducir la información que necesitan.

### *El desarrollo del vocabulario*

El vocabulario es un problema para muchos estudiantes de alto riesgo de fracaso en la lectoescritura. Consideraremos dos estrategias en cuanto a esta cuestión.

1. El alumno aprende la mayor parte de su vocabulario como resultado de la riqueza del currículo. Recordemos que, en el contexto de las ciencias naturales, las ciencias sociales, el arte, la música, y otras materias de la escuela , amplía en gran medida su vocabulario, mientras que no aprende mucho estudiando palabras aisladas. Según Nagy, Anderson y Herman (1987), el factor más importante en el aprendizaje del vocabulario es la cantidad de libros que leen los estudiantes. Stanovich (1986) se refiere a este concepto cuando describe el efecto de Matthew e indica que los que leen más, leen mejor (los ricos se hacen más ricos).

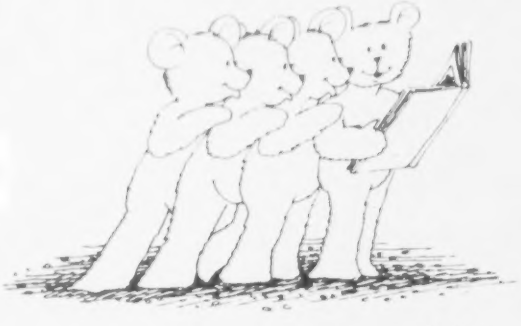
2. Otra estrategia es la enseñanza directa, antes de leer, de las palabras que necesita entender el lector. Lo importante es que se enseñen en el contexto. Los métodos más eficaces se parecen a los usados para introducir los conocimientos previos que necesitan los estudiantes para comprender mejor lo que leen, como la discusión de palabras en el contexto en que se usan en el texto, el uso del esquema gráfico y una discusión acerca de los dibujos que acompañan el texto.

### *La lectura dirigida*

Si bien es cierto que los alumnos del tercer grado en adelante deben leer mucho en silencio porque así pueden practicar, encontrar vocabulario dentro del contexto y adquirir más conocimientos, es necesario que el maestro sepa si comprenden lo que leen para proporcionarles, en caso de que lo necesiten, apoyo o andamios. Una forma de ayudarlos es dirigir o guiar la lectura con preguntas. P.e., "¿cómo nos dice el autor que el personaje principal está contento?, para averiguarlo por favor lean la página 78". Entonces, los estudiantes leen en silencio para buscar la respuesta y luego leen, en voz alta, la oración donde la encuentran. De esta manera, el maestro puede dar énfasis a las partes más importantes para apoyar la comprensión lectora (Crawford, 1992). Además, la pregunta proporciona a los estudiantes un objetivo para leer. La discusión subsiguiente les va a indicar que lo importante son las ideas y no solamente leer las palabras.

### *Después de leer*

Después de que los niños leen, tenemos otra oportunidad para dar apoyo a su comprensión. A través de un análisis, vuelven a narrar (*retell*) el cuento o el relato. Este proceso les proporciona la oportunidad de conversar con sus compañeros sobre el significado del texto.



También es ésta la oportunidad para integrar la escritura: los alumnos pueden expresar su "narración del texto" en forma es-

crita. Como en el caso de los estudiantes que no tienen el castellano como lengua materna, no debemos corregir los errores que cometen en su escritura. Nuevamente, es un indicador de su falta de madurez. Con el fin de poner énfasis en la comprensión y no en la forma en que se expresa, el maestro debe responder por escrito el mensaje del estudiante. A veces, es necesario que le lea su respuesta al niño porque éste no puede hacerlo. Por otra parte, el maestro no puede leer los garabatos del alumno, quien tiene que leerlos al maestro. Se da así una situación en que los dos tienen que leerse para mantener la comunicación y la comprensión. Se debe permitir nuevamente la escritura no convencional, es decir "*invented spelling*", para que el niño piense en el contenido y no se preocupe por la forma. El maestro hace el papel de modelo y, poco a poco, el alumno aprenderá el deletreo de las palabras, el uso de la puntuación y otros aspectos de la escritura como resultado de comunicarse por escrito con el maestro y con los demás estudiantes (Ferreiro y Teberosky, 1979).

La actividad **más** necesaria después de leer es que los estudiantes lean **más**. Condemarin (1984) nos ofrece un buen modelo para la lectura silenciosa sostenida. La lectura promueve más la comprensión que los ejercicios artificiales "de comprensión".

## En conclusión

En general, hay dos clases de estrategias que podemos usar para promover la comprensión. En primer lugar, tenemos que proporcionar a los alumnos una gran cantidad de literatura auténtica para motivarlos y, a la vez, debemos darles tiempo para leerla. Los niños que no hablan castellano necesitan literatura en su lengua materna. Después de aprender a leer y a escribir en la lengua materna y luego de aprender a hablar el castellano, pueden hacer una transferencia de lo que saben y de las destrezas que han adquirido en la lengua materna y pasar así sin problemas al castellano.

En segundo lugar, es necesario proporcionar apoyo a los niños para que entiendan bien lo que leen. Los estudiantes de áreas urbano-marginales o rurales van a mejorar la comprensión si utilizamos sus conocimien-


CUANDO DÉ VUELTA LA PÁGINA COMENZARÁ A VER QUE...

COLECCIÓN
EL TRÉBOL AZUL

EL TRÉBOL AZUL es un proyecto integral para el área de Lengua que acompaña a toda la escolaridad primaria.

De segundo a séptimo grado, cada trébol está formado por un equipo de tres libros:
**LEER E IMAGINAR**, destinado al material literario (lectura recreativa).
**LEER Y CONOCER**, orientado hacia las variedades de los discursos informativos (lectura informativa).
Y un tercer volumen que estimula la producción de los chicos y el análisis de diferentes discursos: **LEER Y ESCRIBIR** (actividades de lengua).

Para que nuestros tréboles tuvieran vida, fue necesario pensar en un buen tallo.
Y surgió un solo libro para primer grado que evita la remisión de un material a otro en alumnos tan pequeños y que se despliega en cuanto a su concepción como un trébol pleno.

AIQUE
GRUPO EDITOR
PRESENTA

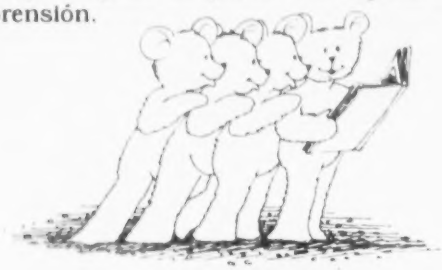



847

tos previos para que puedan comprender la información nueva y el vocabulario que van a encontrar. Entre las estrategias más eficaces están el método de enseñar la lectura en base a experiencias, la lectura compartida, la discusión de sus conocimientos anteriores relacionados con el texto, el uso de esquemas gráficos, la lectura dirigida y la discusión acerca de las ilustraciones del texto.

Durante la lectura, podemos asegurar la comprensión si usamos de antemano la lectura en voz alta realizada por el maestro. Además, podemos hacer preguntas para dirigir la lectura silenciosa. Y después de la lección dirigida, podemos usar la estrategia de volver a narrar en forma oral y escrita.

La idea más importante es que los estudiantes deben leer mucho. Es, fundamentalmente, por la práctica que se va a mejorar la comprensión.



## Referencias bibliográficas


Asher, J.J. (1982) "The total physical response approach." En Robert W. Blair (ed.) **Innovative approaches to language teaching.** Rowley, MA: Newbury, p. 35-66.

Condemarín, M. (1984) **El programa de lectura silenciosa sostenida.** Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

Condemarín, M. (1990) "Los libros predecibles: características y aplicación." **Lectura y Vida**, Año 11, Nº **3**, p. 23-28.

Cummins, J. (1986) "Empowering minority students: A framework for intervention." **Harvard Educational Review, 56**, p. 18-36.

Cummins, J. (1981) "The role of primary language development in promoting educational success for language minority students." En California State Department of Education (ed.) **Schooling and language minority students: A theoretical framework.** Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, Los Angeles, p. 3-49.

Dixon, C.N. and D. Nessel (1983) **Language experience approach to reading and writing: LEA for ESL.** Hayward, CA: The Alemany Press.



HOJA POR HOJA

COLECCIÓN

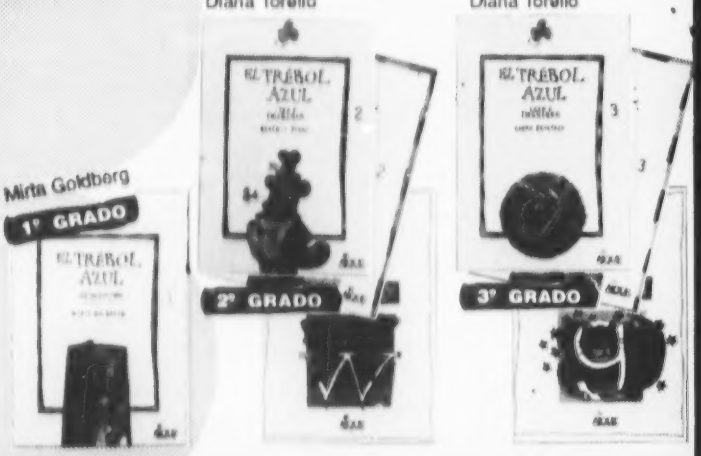
EL TRÉBOL AZUL

PARA LEER, IMAGINAR Y CONOCER NATURALMENTE

Mirta Goldberg

Beatriz Ferro
María I. Bogomolny
María de Cristóforis
Gloria Pampillo
Diana Torello

Laura Devetach
María I. Bogomolny
María de Cristóforis
Gloria Pampillo
Diana Torello




AIQUE
GRUPO EDITOR





813

Dowhower, S.L. (1987) "Effects of repeated reading on second-grade transitional readers' fluency and comprehension." **Reading Research Quarterly**, **22**, p. 389-406.

Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979) **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.** México: Siglo XXI.

Goodman, K. (1989) **Lenguaje integral.** Mérida, Venezuela: Editorial Venezolana C.A.

Heald-Taylor, G. (1986) **Whole language strategies for ESL students.** San Diego: Dormac.

Heimlich, J.E. and S.D. Pittelman (1986) **Semantic mapping: Classroom applications.** Newark, DE: International Reading Association. Traducción al español: **Estudiar en el aula.** Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1991.

Krashen, S.D. (1988) **Inquiries and insights: Second language teaching, immersion and bilingual education, Literacy.** Hayward, CA: The Alemany Press.

Krashen, S.D. and T.D. Terrell (1983) **The natural approach: Language acquisition in the classroom.** New York: Pergamon.

María, K. (1989) "Developing disadvantaged children's background knowledge interactively." **The Reading Teacher**, **42**, p. 296-300.

Moustafa, M. and J. Penrose (1985) "Comprehensible input PLUS the language experience approach: Reading instruction for limited English speaking students." **The Reading Teacher**, **38**, p. 640-647.

Nagy, W.E. (1988) **Teaching vocabulary to improve reading comprehension.** Newark, DE: International Reading Association.

Nessel, D.D. and M.B. Jones (1981) **The language-experience approach to reading.** New York: Teachers College Columbia University.

Peetoom, A. (1986) **Shared reading: Safe risks with whole books.** Richmond Hill, Ontario, Canadá: Scholastic-TAB Publications Ltd.

Recasens, M. (1986) **Cómo jugar con el lenguaje.** Barcelona: Ediciones CEAC.

Samuels, S.J. (1979) "The method of repeated readings." **The Reading Teacher**, **32**, p. 403-408.

Smith, F. (1985) **Reading without nonsense.** New York: Teachers College Press.

Smith, F. (1988) **Understanding reading.** Hillsdale, NJ: Erlabaum.

Smith, F. (1986) Keynote address. California Reading Association, Fresno, California.

Stanovich, K.E. (1986) "Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the adquisition of literacy." **Reading Research Quarterly**, **21**, p. 360-406.

**ESTOS TRÉBOLES SON LOS MEJORES LIBROS**

Graciela Montes
Ana Arias
María T. Forero
Gloria Pampillo
Irene Klein

Graciela Falbo
Ana Arias
María T. Forero
Gloria Pampillo
Irene Klein

Perla Suez y M.T. Andruetto
Miguel A. Palermo
Laura Linares
Gloria Pampillo
Laura Di Marzo

Graciela Cabal
Miguel A. Palermo
Oche Califa
Gloria Pampillo
Laura Di Marzo

**Muy importante:** El precio de estos equipos es similar al de un libro de lectura convencional.

**EL PUNTO JUSTO EN EDUCACIÓN**

Méndez de Andés 162 (1405) Buenos Aires - Argentina Fax: 54-1-982-0193 Tel: 982-0194-2551

# INSTRUCCIONES PARA NUESTROS AUTORES

**1.** Los trabajos deben tratar acerca de la **lectura** y **escritura** y **áreas conexas** dandose preferencia a investigaciones y exposiciones de practicas pedagógicas.

**2.** Los trabajos deben ser ineditos. El envio de un trabajo a LECTURA Y VIDA, **Revista Latinoamericana de Lectura**, supone la obligacion del autor de no someterlo simultaneamente a la consideración de otras publicaciones.

**3.** Los trabajos, que no pueden tener una extensión superior a las 18 carillas tamaño carta (incluida la bibliografia) mecanografiadas a doble espacio, deben ser enviados a la redacción de la revista **(Casilla de Correo 124, Sucursal 13, 1413 Buenos Aires, Argentina)**.

**4.** Deben ser remitidos **en original y dos copias** y estar acompañados de una nota con la dirección del autor/autores, numero de teléfono, lugar de trabajo y breve reseña de su trayectoria profesional y cientifica.

**5.** Los responsables de la redacción de la revista se reservan el derecho de publicar o no los trabajos presentados y de determinar la oportunidad de hacerlo. Acusarán recibo de los originales, informarán a los autores la aceptación o rechazo en el momento en que se determine de acuerdo con las normas que rigen el proceso de revisión pero no mantendrán otro tipo de correspondencia ni devolverán los originales.

**6.** Los trabajos recibidos son revisados por dos miembros por lo menos del **Consejo Editorial Consultivo**. Aquellos autores que deseen permanecer en el anonimato para los informes de los consultores, deben enviar dos de las tres copias del trabajo encabezadas sólo por el título, con el nombre y los datos personales mecanografiados en hoja aparte.

**7.** Las **notas** y **llamadas** se numerarán por orden de aparición y se agruparán al final del texto.

**8.** Las **figuras** y **tablas** deben presentarse en original y numerarse correlativamente por orden de aparición en el texto.
Las **ilustraciones** no deben incluirse en el cuerpo del texto, sino que iran en hoja aparte identificada con el nombre del autor en la parte superior derecha y la indicación del lugar donde deban incluirse.

**9.** Las **referencias bibliográficas** se ordenarán por orden alfabetico, citando: autor, año (entre parentesis), título del libro (subrayado), lugar de edición, editorial y año de la edición. Si se trata de articulo: autor, año, título, nombre de la publicación (subrayado), volumen y/o numero de la revista (subrayado), y paginas. Cuando la obra citada es una traducción, deberá citarse en primer lugar el título original de la obra y entre parentesis su versión en castellano o en el idioma en el que se esté citando.

**10.** Los **informes de investigación** deben respetar los apartados clasicos de Introducción, Metodo (sujetos, diseño, instrumentos y/o procedimientos), Resultados y Conclusiones.

**11.** La Dirección y la Redacción de la revista no se hacen responsables de las ideas y opiniones expresadas en los artículos.

**Aquellos trabajos que no cumplan con la totalidad de los requisitos enunciados no serán considerados, tampoco se enviara a los autores acuse de recibo ni se les devolverá los originales.**

# ¿Por qué osito se escribe con "s"?

Elena planas de dietrich

*Licenciada en Ciencias de la Educación. Auxiliar en la coordinación de las tesis en la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes, dependiente de la Universidad Nacional de Rosario.*
*Actualmente hace una pasantía en el I.R.I.C.E.*
*(Instituto Rosario de Investigación en Ciencias de la Educación).*

Hay pocas investigaciones que ayuden al docente a comprender por qué los niños escriben de una determinada forma, después que han comprendido las relaciones alfabéticas en la escritura. Con el objetivo de estudiar dos aspectos del problema ortográfico: 1) la comprensión del funcionamiento de la ortografía; y 2) las estrategias desplegadas para solucionar los problemas que las normas ortográficas plantean, se realizaron entrevistas clínicas a niños de 2º, 4º y 7º grado de nivel primario, cuyos resultados se presentan en este trabajo.

## Introducción

Una vez que los niños asimilan el funcionamiento alfabético de nuestro sistema de escritura, tratan de aplicar la relación "un sonido, un grafema" de manera constante. Las contradicciones que los aspectos ortográficos plantean a esta regla, dan lugar a sucesivos reacomodamientos de sus esquemas de escritura.

En el sondeo exploratorio realizado, se obtuvieron datos sobre tres aspectos del problema ortográfico: interesaba saber si los niños de escolaridad primaria tienen conciencia ortográfica, su nivel de comprensión de dos de las funciones de la ortografía, y las estrategias en base a las cuales toman decisiones ortográficas, para la escritura de palabras que contienen la oposición entre *s*, *c* y *z*.



851

## La lengua escrita

La escritura representa cada uno de los signos lingüísticos con expresiones gráficas diferentes. Los sistemas de escritura eligen para representar algunos aspectos del signo lingüístico, desechando otros. Unos privilegian el significante prescindiendo del significado (sistemas fonográficos); mientras que otros representan el significado, prescindiendo de los elementos del significante (sistemas ideográficos). Los sistemas fonográficos pueden ser a su vez silábicos o alfabéticos, según codifiquen las sílabas o los fonemas. Los sistemas ideográficos representan o codifican las palabras.

En la realidad, ningún sistema de escritura es puro, sino mixto. Los sistemas de base ideográfica también recurren a representaciones fonográficas, y a la inversa, los sistemas fonográficos, (como el nuestro) utilizan en mayor o menor medida representaciones ideográficas.

En el español, como en los demás idiomas alfabéticos, las letras codifican los sonidos de la lengua. Pero esta relación sonido-letra no siempre es constante. En nuestro alfabeto, sólo nueve de las letras no presentan problemas en cuanto al sonido que representan (*a, d, e, f, m, n, o, p, t*).

Los demás grafemas presentan alguna excepción: algunos representan diferentes sonidos según la posición que ocupen, p.e., la *c* y la *g* cuando están delante de *e* o *i*; la *r* al comienzo de la palabra.

En otros casos, el mismo sonido es representado por grafemas diferentes (*v-b; c-s-z; ll-y; y-i*).

También puede ocurrir que la letra se escriba pero no se pronuncie, sino que modifique el sonido de una letra vecina, como la *u* después de *g-q*, la *h* después de la *c*.

Debido a estas características del código fonográfico, una misma emisión oral puede ser escrita de diversas maneras: "Juan salió de casa" y "Juan salió de caza". En estos casos, la elección de una u otra forma gráfica depende más del significado expresado, que del sonido que se representa.

Este funcionamiento ideográfico de la escritura, que pone en relación una forma gráfica con un significado determinado, origina la ortografía. Esta concepción supera la idea de la ortografía como conjunto de arbitrariedades sin función comunicativa.

Este recurso ideográfico determina dos importantes funciones de la ortografía: la unificación de la escritura de palabras emparentadas lexicalmente (harina, harinero, enharinar), y la diferenciación de la escritura de palabras homófonas de diferente significado (p.e., poso, pozo). La ortografía crea "moldes gráficos comunes" para las palabras del mismo paradigma lexical o gramatical y mantiene esas marcas gráficas en la palabra aislada, para hacerla reconocible.

Los elementos ortográficos (separación entre palabras, signos de puntuación, mayúsculas, acentuación) facilitan la comprensión del texto por parte del lector, a la vez que complican la tarea del escritor. La ortografía acentúa la diferencia entre palabras, permite una lectura rápida y segura. La escritura estrictamente fonética hace la lectura lenta, dificultosa y provoca errores de interpretación.

Los recursos ortográficos ayudan a superar parte de las ambigüedades inherentes a la representación alfabética.

Cuando el niño comienza su alfabetización, necesita tomar conciencia de las relaciones existentes entre las palabras que utiliza oralmente y los signos de la escritura. El aprendizaje de las convenciones ortográficas forma parte del proceso de apropiación de la lengua escrita.

Después de comprender que nuestro sistema de escritura es alfabético (a cada fonema corresponde un grafema), el aprendiz se enfrenta a contradicciones que lo llevan a realizar sucesivas reorganizaciones, variando sus concepciones y sus estrategias de escritura.

## Antecedentes

Este trabajo se fundamentó en las conceptualizaciones aportadas por tres investigaciones previas: dos trabajos de Jorge Vaca (1983, 1986) sobre las relaciones escritura-significado y lo que piensan los niños acerca del fenómeno poligráfico y la acentuación; y otro de María Celia Matteoda y Alicia Vázquez de Aprá (1990) sobre la génesis de la comprensión de las normas ortográficas como representación de estructuras lingüísticas.

En este trabajo se indagó específicamente la comprensión de las funciones de unificación y diferenciación de la ortografía y las estrategias y justificaciones utilizadas por los niños en sus escrituras.

## Metodología

Se realizaron entrevistas clínicas a quince niños de 2º, 4º y 7º grado (cinco de cada grado) elegidos al azar, en dos escuelas primarias de la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina). Las edades promedio fueron: 2º grado: 7a.11m; 4º grado: 9a.6m; 7º grado: 12a.10m.

Todas las entrevistas fueron filmadas en video, con el objeto de obtener protocolos minuciosos y exactos.

Para el análisis de los mismos, se establecieron dos grupos de variables:

**Grupo I: Variables referidas al funcionamiento de la ortografía**

*Variable 1. Conciencia ortográfica:* Se entiende por **conciencia ortográfica** el conocimiento de los niños acerca de una normatividad ortográfica que determina la forma en que las palabras están bien escritas.

*Variable 2. Función (de la ortografía) de unificación de la escritura de palabras que pertenecen al mismo paradigma lexical:* Esta variable se refiere a la aceptación o rechazo, por parte de los niños, de la función ortográfica de **unificación de la escritura de palabras del mismo paradigma lexical.**

*Variable 3. Función de diferenciación de palabras homófonas de diferente significado:* Esta variable se refiere a la aceptación o rechazo de la **función de la ortografía de diferenciar palabras homófonas de distinto significado.**

**Grupo II: Variables referidas a las estrategias de los niños frente al problema ortográfico.**

*Variable 4. Justificaciones de sus opciones ortográficas:* Esta variable refiere a las estrategias de los niños en la escritura de palabras que contienen la oposición entre S, C y Z y el por qué de su elección de determinada letra.

*Variable 5. Actitudes ante la duda ortográfica:* Esta variable se refiere a las estrategias de los niños frente a las dudas ortográficas, es decir, de qué manera solucionan el problema que les plantean las palabras cuya escritura permite, desde el punto de vista sonoro, el uso indistinto de *s*, *c*, o *z*.

Durante las entrevistas, se presentaron 4 pruebas (tarjetas con palabras, dictado de palabras, carteles con oraciones y dibujos con oraciones para completar). En ellas los niños debían realizar elecciones ortográficas y justificarlas.

## Análisis de los datos

*Variable 1. Conciencia ortográfica*

Las respuestas obtenidas muestran que los niños entrevistados **tienen conciencia ortográfica**, es decir, saben que las normas ortográficas determinan una forma de escritura correcta y que las formas que no se atienen a la normativa son incorrectas. En 2º grado el 98% de las respuestas son positivas y en 4º y 7º el 100%.

*Variable 2. Función de unificación de la escritura de palabras del mismo paradigma lexical.*

Los niños que aceptan la posibilidad de **unificar** la escritura de palabras relacionadas semánticamente, frente a la pregunta: "¿Por qué escribiste botoncito con *c* y osito con *s*, si los dos indican cosas chiquitas y las dos terminan en 'cito'?", responden: "Porque osito viene de oso, que se escribe con *s*."

Otros niños **niegan** que puedan darse constantes gráficas en palabras que expresan constantes significativas. Al trabajar las palabras del dictado (botoncito, osito, pastorcito, besito), buscan regularidades en la escritura porque las palabras comparten características sonoras, desechando las relaciones semánticas.

Un alumno de 4º grado, argumenta: "...porque si escribí una con *c* y otra... tengo que escribir como empecé...". Rechaza el argumento: "Si beso se escribe con *s*, besito también se escribe con *s*." En otro momento, el mismo niño expresa que es correcto escribir "osito" con *s*, pues deriva de "oso". Sin embargo, decide mantener su versión, "ocito", argumentando: "Acá dice 'ocito' bien, pero acá, si le pongo *c* dice 'oco'."

La tendencia de los porcentajes obtenidos permitiría proponer tres niveles en el manejo de esta variable:

**Nivel I**: los niños tienen dificultad en reconocer el parentesco de palabras que pertenecen a la misma familia, y en pensar que similitudes en el significado deban traducirse en similitudes en la escritura. Buscan coherencia en la escritura de palabras que comparten características sonoras, desechando los aspectos semánticos. Por este motivo, **niegan la función unificadora** de la ortografía.

**Nivel II**: los niños se encuentran en transición hacia el reconocimiento de la función unificadora y **producen respuestas de los dos tipos**, presentando contradicciones. En algunos ejercicios reconocen la unificación gráfica y en otros la niegan.

**Nivel III**: los niños no tienen dificultad con las relaciones semánticas y **reconocen la función de unificación**.

Es importante destacar que el nivel de comprensión de la función es relativamente independiente del grado que están cursando. Algunos niños de 2º grado establecen rápida y espontáneamente las relaciones semánticas, mientras que otros, de 4º grado, niegan en todos los casos la posibilidad de unificar la escritura en base al significado.

*Variable 3. Función de diferenciación de palabras homófonas de diferente significado:*

Se trabajó con tres juegos de palabras homófonas: caza - casa, cierra - sierra, siento - ciento, dentro de oraciones que permitían apreciar las diferencias en el significado. Durante la entrevista se preguntó a los niños: "¿Si las dos suenan igual, pero significan cosas distintas, habrá que escribirlas igual o diferente?".

Algunos niños podían establecer las diferencias semánticas y encontrar necesaria una diferenciación ortográfica, como se aprecia en la entrevista a Marisa (2º grado):

¿Estará bien que se escriban diferente?

Esta de cazar está bien con z y ésta otra también está bien así.

¿Está bien entonces que se escriban diferente?

Sí.

¿Porque quieren decir cosas distintas?

Sí.

¿Aunque se digan iguales?

Sí. Yo primero me asombré y dije: ¿casa con z? Pero después me di cuenta que era caza de cazar...

En 4º grado, ya pueden justificar la necesidad de diferenciación:

¿Y estará bien que se escriban de manera diferente?

Sí.

¿Está bien una con z y otra con s?

Sí.

¿Y para qué servirá eso de escribirlas diferente?

Lo que a mí me parece, es para diferenciarlas.

Otros niños, aunque demuestran reconocer las diferencias en el significado, **niegan** la posibilidad de diferenciar la escritura de palabras. Hacen prevalecer consideraciones fonéticas, expresando claramente que si las palabras suenan igual deben escribirse con la misma letra.

El análisis de los porcentajes de respuestas en esta variable 3, también permite establecer tres niveles en la comprensión de esta función diferenciadora:

**Nivel I**: los niños tienen dificultades en considerar los aspectos semánticos y hacen prevalecer las consideraciones fonéticas, privilegiando el sonido por sobre el significado. Por este motivo, **niegan la función diferenciadora** de la ortografía y afirman que, "si las palabras suenan igual, hay que escribirlas igual, aunque digan cosas distintas".

**Nivel II**: de transición entre el nivel I y el III. Se ubican en este nivel los niños que **producen los dos tipos de respuestas**.

**Nivel III**: en este nivel, los niños **reconocen la función diferenciadora** de la ortografía, privilegiando los aspectos semánticos por sobre los fonéticos.

## Grupo II: Estrategias de los niños frente al problema ortográfico

*Variable 4. Justificaciones de sus opciones ortográficas.*

Esta variable se trabajó preguntando a los niños: "¿Por qué te parece que va con... (*s*, *c* o *z*)?" en el transcurso de todas las pruebas.

En 2º y 4º grado, prevalecen las respuestas en las cuales los niños justifican sus decisiones ortográficas por consideraciones fonéticas, es decir que, para saber cómo escribir una palabra, se fijan en "como suena".

Los siguientes diálogos muestran cómo los niños recurren con frecuencia a la consideración fonética, para justificar sus elecciones en la escritura. También dan cuenta de su perturbación al comprobar las dificultades para diferenciar los sonidos de *s*, *c* y *z*. Es interesante hacer notar que al pedirle a una niña que justifique su escritura (correcta) de "lapiz-lápices", su respuesta remite al sonido y no a la regla ortográfica.

¿Por qué me decís vos que gimnasia va con s?

Porque, bah, así la señorita nos enseñó, que la palabra que tiene sss es con *s*. La c se pronuncia despacio y z es zzz.

¿A vos te parece que ahí está la forma que está bien?

(Repite en voz baja la palabra, pronunciándola de diversas maneras y poniendo cara de "me suena" o "no me suena".) Con z no.

¿Te parece que con z no?

(Continúa probando diferentes pronunciaciones. Elige EDIFISIO.) Esta.

¿Cómo hacés vos para...?

Yo la digo con *c*, con *s*, con *z* no va... Edificio con *c*, no... Edifisssio, con *s*... ¡Ay! Me parece que no... A ver, con *c*, edificio... edifisssio... es con *s*.

¡Qué complicado, qué difícil que es!

Edificio... edifisssio... ¿es con *s*!

¡Porque la *c* y la *s* son reparecidas!

Sí.

¿Qué hace una nena cuando no está segura y la repite y la repite, dice edificio, edificio...

Y... tiene que elegir una de las tres.

¿Y cuál elige? Porque en una de ésas, elige la que está equivocada.

Y... ¡se tiene que fijar muy bien!

¿Y dónde se fija?

En el abecedario... yo creo... no sé...

.....

Y decime, ¿por qué si un lápiz se escribe con *z*, muchos lápices se escriben con *c*?

Porque acá a mí me suena con *z*, y acá me suena con *c*.

.....

Porque me dijiste bien seguro, ésta está bien, éstas están mal. ¿Por qué?

Y... porque generalmente, cuando se pronuncia, hay algo que te dice que va con *s* o con *c*...

A ver, decime cómo la pronunciás vos para que te diga cuál letra es.

Yo pongo "edificio" y no sé... me suena como si fuera letra *c*...

Tenés una oreja bien adiestrada vos, porque a mí me suena igual la *s* que la *c*...

(Se ríe.) Pero cuando yo la pronuncio, la siento distinta que la *s*.

Según las investigaciones de Jorge Vaca, a medida en que los niños progresan en el manejo de la escritura, comienzan a priorizar los aspectos semánticos por sobre los fonéticos. Los niños del grupo indagado, aparecen condicionados de manera bastante importante por lo fonético, todavía en 4º grado.

En otros casos, para decidir la escritura de las palabras, los niños toman en cuenta el significado en lugar del sonido.

Algunas respuestas de este tipo son:

"Sí, porque acá no puede ser 'Raúl sierra la puerta', que la corta, y acá no puede ser que el carpintero use la 'cierra' de cerrar."
"Ciento' es igual que acá 'siento', pero éste es un precio."
"Suenan iguales, pero tienen distinto significado."
"Porque 'ciento' viene de cien y 'siento' de sentir."

La mayoría de las justificaciones emitidas por alumnos de 4º y 7º grado están fundamentadas en consideraciones semánticas.

Se definen consideraciones sintácticas las que toman en cuenta la función desempeñada por la palabra, para justificar la elección ortográfica.



BEST COPY AVAILABLE

Las siguientes respuestas dan cuenta de este tipo de justificación:

"Claro, porque esto (casa) es algo material, algo que existe, y esto (caza) algo que se puede hacer."
"(Sierra) Es un sustantivo. Y cierra con ces un verbo."
"No, porque acá se va a casar, también es una acción..."

Este tipo de respuestas no aparece en 2º ni en 4º grado. En 7º grado, el porcentaje es bajo (8%), por lo cual se podría pensar que a los niños de nivel primario les resulta difícil relacionar los aspectos sintácticos con la ortografía. La dificultad para establecer estas relaciones, ¿tiene que ver con las competencias cognitivas de los niños o con las estrategias metodológicas en la enseñanza de la lengua?

Jorge Vaca denomina "ortografía normativa" a la escritura correcta, de acuerdo a la escritura convencional, cuya justificación es: "Así se debe escribir".

El siguiente diálogo ejemplifica este tipo de respuestas:

Perfecto. Ahora, a vos qué te parece, ¿cada uno puede escribir las palabras como quiera?

Y no, porque para algo están las reglas.

¿Quiere decir que no da lo mismo escribir la palabra gimnasia con *s*, con *c* o con *z*?

Daría, pero si está... si alguien dijo que hay que escribirla con *s*, o con *c*, tenemos que escribirla así.

En 2º grado no se utilizó la norma ortográfica como justificación de la elección de una letra específica para la escritura de una palabra. Sin embargo, el 98% de los niños de 2º grado, mostraba tener conciencia ortográfica y saber con certeza que hay una sola forma correcta de escribir cada palabra. ¿Por qué, si los niños tienen conciencia ortográfica, no utilizan la norma como justificación?

Se tabularon las respuestas en las cuales el niño no sabía el por qué de su decisión ortográfica y también aquellas en las que dudaba o no contestaba.

En 2º grado, este porcentaje de duda y desconocimiento (36%) es el más alto de todas las justificaciones. En 4º y 7º grado también se encuentran altos porcentajes de desconocimiento (21% y 23%), pero los niños no expresan abiertamente que no saben el motivo de su elección, sino que permanecen callados.

Otras justificaciones menos frecuentes fueron apelar a sus propios conocimientos, con respuestas del tipo: "Yo siempre la escribo así", o a la autoridad de un adulto, al contestar: "La maestra me la enseñó con *s*" o "Mi mamá me dijo que se escribe así."

Las frecuencias de respuestas en esta variable referida a las justificaciones de las elecciones ortográficas, coincidirían con tres categorías de escritura definidas por Jorge Vaca, que corresponden a diferentes hipótesis ortográficas.

**Nivel I**: prevalecen las dudas y el desconocimiento. Los niños "saben que no saben" y lo expresan abiertamente. Cuando justifican su elección, lo hacen por consideraciones fonéticas, priorizando los aspectos sonoros por sobre los semánticos. Es el nivel de ortografía alfabética determinado por Jorge Vaca.

**Nivel II**: prevalecen las consideraciones semánticas, pero perduran las consideraciones fonéticas y las dudas, las tres en porcentajes casi iguales. Aparece la normativa ortográfica como justificación. Correspondería al nivel de ortografía lexical de Jorge Vaca.



857

**Nivel III**: predominan las consideraciones semánticas y la normativa ortográfica como justificación. Continúan teniendo importancia las dudas y el desconocimiento. Aparecen las consideraciones sintácticas. Correspondería a una transición hacia el nivel de ortografía normativa.

Los datos de esta investigación muestran que la ortografía normativa no estaría claramente consolidada al finalizar el nivel primario, avalando la hipótesis de que el proceso de reconstrucción de las convenciones ortográficas continúa durante los años de escolaridad media. Carbonell de Grompone (1980) realiza la misma afirmación luego de una investigación en el nivel medio, en Uruguay.

*Variable 5. Actitudes ante una duda ortográfica*

Se indagó esta variable en el transcurso de todas las pruebas, preguntando a los niños:

"¿qué hacés cuando no sabés como se escribe una palabra?" y "¿cómo podemos hacer para saber si de esta forma está bien escrita?".

Ante una duda, la consulta a un adulto aparece como un recurso frecuente. A pesar de que todos los niños entrevistados mostraron tener conciencia ortográfica, explicitando que las palabras tienen una sola forma correcta, la escritura parece tener algo de azaroso. La respuestas "la escribo como me sale" es frecuente en todos los grados.

Durante las entrevistas, llamó la atención que pocos niños pensaran espontáneamente en el diccionario. Sólo el 27% de las respuestas de 2º y 7º grado y el 19% de 4º grado, nombran al diccionario como recurso.

Muchos niños no supieron cómo aclarar una duda en la escritura de una palabra. En contra de lo esperable, el porcentaje aumenta desde 2º grado (33%), a 4º grado (40%) y 7º grado (42%).

Se transcribe el diálogo con un alumno de 7º grado, el cual, a pesar de no saber qué hacer frente a palabras de escritura dudosa, tuvo un buen desempeño en las pruebas y pocos errores de ortografía:

**(Entrevista a Ariel, 1 solo error en todas las pruebas)**

¿Cómo podés hacer en el caso que te encuentres con una palabra desconocida?

(Mira, no contesta.)

Con palabras que nunca viste escritas, ¿cómo hacés para saber cómo se escriben?

Y... no sé... las pongo como a mí me parece.

¿Y si están mal?

(Se encoge de hombros.) Y...

¿No se te ocurre ninguna manera para saber cómo va esta palabra?

No.

## Comentarios finales

Como sondeo exploratorio, este trabajo se propuso encontrar **algunas hipótesis para verificar** en investigaciones posteriores.

Respecto al **funcionamiento de la ortografía**, las hipótesis son:

Los niños escolarizados, desde 2º a 7º grado, tienen conciencia ortográfica y la demuestran manifestando que:
a) No se puede escribir de cualquier manera.
b) Cada palabra tiene una forma correcta y las otras formas son incorrectas.
c) La forma correcta es siempre la misma.

Los niños de escuela primaria tienen **dificultades en la comprensión de dos funciones de la ortografía: unificar** la escritura de palabras pertenecientes al mismo paradigma lexical y **diferenciar** las palabras homófonas de distinto significado. **Estas dificultades disminuyen** progresivamente desde 2º hacia 7º grado, **pero no desaparecen** en su totalidad.

Además, **la comprensión de ambas funciones no es alcanzada al mismo tiempo. Parecería que es más fácil entender la diferenciación que la unificación.**

Respecto a las **estrategias, los más pequeños se basan principalmente en consideraciones fonéticas**, buscando regularidad en la escritura de palabras que comparten características sonoras.

**Los aspectos semánticos adquieren progresiva importancia desde 2º a 7º grado.**

No son frecuentes las **estrategias basadas en consideraciones sintácticas o en la normativa ortográfica**, aún en los últimos grados de la escuela primaria.

Durante toda la escuela primaria, **los niños tienen un alto nivel de desconocimiento y de dudas sobre sus decisiones ortográficas, ignorando cómo despejar una duda ortográfica.**

De ser confirmadas, estas hipótesis resultan desalentadoras y plantean cuestionamientos pedagógicos. ¿Cómo contribuir desde la escuela a que los niños adquieran autonomía en el manejo de la lengua? ¿Pueden desempeñarse con eficacia en el futuro, si en 7º grado no saben cómo solucionar una

859 BEST COPY AVAILABLE

duda ortográfica? ¿Qué importancia tiene en este aspecto la metodología empleada en la enseñanza de la lengua?

Sin duda, futuras investigaciones permitirán ampliar nuestro conocimiento sobre los procesos por medio de los cuales los niños comprenden el funcionamiento de la ortografía.

Este trabajo, aunque no confirma las hipótesis propuestas, quizás pueda ayudar a los maestros a vislumbrar algunas explicaciones a las estrategias de escritura de sus alumnos.

Tal vez se sientan motivados a preguntar a sus niños por qué escriben de una forma u de otra, posibilitando una reflexión ortográfica que puede resultar fecunda.

El retrabajo grupal de las formas no convencionales de escritura que los niños utilizan, ayudaría a desarrollar una **conciencia de la posibilidad de error**. Los alumnos entrevistados parecían no ser plenamente concientes de que sus decisiones ortográficas implicaban elecciones, las cuales podían ser correctas o incorrectas desde la normativa.

Ante la imposibilidad de enseñar la escritura convencional de todas las palabras, podría resultar eficaz seguir ciertas pautas:

✓ Dedicar mucho tiempo al trabajo ortográfico.
✓ Promover la reflexión y la discusión sobre las funciones de la ortografía. Que los niños comprendan que la ortografía les ayuda a entender más fácilmente lo que leen.
✓ No limitarse a la corrección. Retrabajar grupalmente los errores.
✓ Promover el intercambio de trabajos entre los alumnos. Cuando el niño sabe que su trabajo será leído por otros, se esmera en una comunicación coherente y correcta.
✓ Incentivar en los niños la relectura y corrección de sus trabajos, con anterioridad a la presentación de los mismos.
✓ Recordar que no basta "enseñar" las reglas para que los niños las apliquen. Volver permanentemente sobre las reglas ya enseñadas. Presentar ejercitaciones que promuevan el conflicto y la reflexión.
✓ Crear una actitud alerta ante las letras que plantean conflictos.
✓ Frente a palabras de escritura dudosa, buscar las relaciones semánticas o su función dentro de la oración.
✓ Confirmar la forma correcta en el diccionario.

## Bibliografía


Avendaño, Fernando C. (1992) **Didáctica de la lengua para cuarto y quinto grado.** Argentina, Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Bronckart, J.P. (1980) **Teorías del Lenguaje. Introducción crítica.** Barcelona: Herder.

Castorina, José A. y otros (1988) **Psicología genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas.** Buenos Aires: Miño y Dávila, 3ª reimpresión.

Coll, César (comp.) (1983) **Psicología genética y aprendizajes escolares.** Madrid: Siglo XXI.

Coll, César (1990) **Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento.** Buenos Aires: Paidós.

Ferreiro, Emilia (1990) **Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso.** Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 5ª edición.

Ferreiro, Emilia y Margarita Gómez Palacio (comp.) (1986) **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.** Buenos Aires: Siglo XXI, 8ª edición.

Kaufman, Ana María (1988) "No es bueno que una letra esté sola... Notas de una investigación sobre ortografía". **Lectura y Vida**, Año VIII, Nº 1. Buenos Aires.

Kaufman, Ana María; Mirta Castedo, Lilia Terugi y Claudia Molinari (1990) **Alfabetización de niños: construcción e intercambio.** Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 3ª edición.

Matteoda, María Celia y Alicia Vázquez de Aprá (1990) "Concepciones infantiles acerca del sistema de escritura". **Temas de Psicopedagogía Anuario Nº 4**. Buenos Aires: Co-edición Eppec-Aprendizaje Hoy.

Salgado, Hugo (1985) "Conciencia de oposición: un aporte para el aprendizaje de la ortografía." **Lectura y Vida**, Año VI, Nº 4. Buenos Aires.

Salgado, Hugo (1992) **¿Qué es la ortografía?** Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Vaca, Jorge (1983) "Ortografía y significado." **Lectura y Vida**, Año IV, Nº 1. Buenos Aires.

Vaca, Jorge (1986) **Lo no alfabético en el sistema de escritura: ¿qué piensa el escolar?** Tesis de doctorado. Mimeo. México.

# El sistema de trabajo con carpetas en el aula

Marsha gracE

*Profesora ayudante en la Eastern Washington University en Cheney, Washington, Estados Unidos.*

A muchos maestros de 6º y 7º grado les gustaría hacer trabajo de carpetas (**portfolios**) para ayudar a sus alumnos a mejorar su redacción; pero, surgen una serie de interrogantes a los que es preciso dar respuesta antes de poder empezar a trabajar. Mi amigo y colega Johnnye Morton ha recopilado muchas de estas preguntas y yo he reunido algunas respuestas y recomendaciones para las cuatro preguntas que los maestros se hacen más a menudo.

¿Qué es una carpeta de trabajo ( un "portfolio")? El diccionario Webster's dice que "portfolio" es una especie de carpeta o sobre que se usa para guardar papeles sueltos. Sin embargo, existen al menos tres tipos diferentes de "portfolios" -carpetas de trabajo- usados con fines educativos.

El primer tipo podría denominarse **carpeta de observaciones del maestro**. Son carpetas individuales para cada alumno donde el maestro hace anotaciones y observaciones sobre ellos. Estas carpetas están a disposición de maestros, alumnos y padres para referencia general y para ser consultadas en reuniones.

Un ejemplo del tipo de anotación incluida en esta carpeta podría ser la observación de que cierto alumno ha mejorado su comprensión de la concordancia entre el sujeto y el predicado; que otro alumno ha conseguido el dominio de poesías complejas; que los borradores de los trabajos de un tercer alumno están mejorando o que aquel otro niño muestra interés por las historias de ciencia ficción.



861

Los maestros hacen observaciones todos los días. Para ahorrar tiempo, usan las carpetas para anotar solamente aquellas observaciones que, a su entender, constituyen indicadores significativos del progreso de sus alumnos. Por lo general, en esta carpeta se anota únicamente aquello que el alumno puede hacer y no lo que no puede.

Un segundo tipo de carpeta es la **carpeta de trabajo**. Son carpetas en donde se guardan los trabajos que los estudiantes están realizando. Los niños las llevan consigo pero los maestros tienen acceso a ellas. Mientras los alumnos desarrollan y perfeccionan su redacción, puede ser que estén trabajando en varios proyectos a la vez, y necesitan un lugar donde guardar sus trabajos.

En estas carpetas encontramos una amplia variedad de materiales. Algunos trabajos serán leídos por otras personas, y el maestro hará comentarios sobre el borrador y el trabajo definitivo. Otros trabajos tal vez jamás sean leídos o evaluados por otros. Simplemente son proyectos propios: poesías, la letra de una canción o, sencillamente, pensamientos aislados. Lo más importante es que con estas carpetas se puede hacer un seguimiento de los trabajos que los alumnos deberán analizar con el maestro en reuniones de trabajo. Durante estos encuentros, el maestro formulará ciertas preguntas que harán que el alumno analice su trabajo desde una nueva óptica:

¿De dónde provino la inspiración para este trabajo?
¿Cómo calificarías a este trabajo comparado con otros que ya has hecho?
¿Cuál es el tema central de tu trabajo?
¿Cuáles son sus partes más importantes?
¿Qué parte es la que más te gusta?
¿Qué es lo que hiciste para que esa parte resulte especial?
¿Pusiste algunas palabras que no eran las justas?
¿Hubo hechos o ideas que te resultó difícil poner en palabras?
¿Qué hiciste cuando llegaste a una parte que era difícil de escribir?
Da un ejemplo de una parte difícil y veamos si estás satisfecho con el resultado.
Lee en voz alta una de las partes que más te guste como tú piensas que debe sonar.
¿Hubo momentos en los que no supiste qué signo de puntuación usar?
¿Hubo palabras cuya ortografía desconocías?
Veamos cuáles son.
¿Qué ideas tienes para tu próximo trabajo?
Vamos a anotarlas.

Durante la reunión, el maestro apunta en la carpeta de observaciones las reacciones del alumno respecto de la conversación que mantiene con él.

Con el tiempo, la carpeta de trabajo puede llegar a contener trabajos ya realizados que ahora son de poca utilidad. Siempre tenemos la posibilidad de comenzar una nueva carpeta. Pero, eventualmente, a medida en que los alumnos progresan y se vuelven más selectivos con su trabajo, ellos mismos descartan aquellos que ya no están a la altura de su rendimiento actual.

Un tercer tipo de carpeta es la **carpeta de trabajos concluidos**: los trabajos concluidos que mejor reflejan los gustos y el rendimiento de los alumnos, seleccionados conjuntamente por ellos mismos y su maestro. Esto es a lo que la mayoría de los maestros se refiere cuando habla del trabajo con carpetas, pero este trabajo funciona mucho mejor cuando es parte de un sistema que incluye a los otros dos tipos antes mencionados. Por lo general, en la carpeta no hay trabajos que reflejen dificultades o consignas no logradas. Por el contrario, encontraremos los trabajos de los cuales el alumno se siente orgulloso porque reflejan todo lo que ha aprendido.

Estas carpetas quedan en el aula y periódicamente los alumnos pueden llevarlas a sus casas y compartir sus trabajos con la familia. A lo largo de todo el año se van incorporando nuevos trabajos de manera que estas carpetas deben ser de un material duradero. Al final del año el maestro y los alumnos pueden seleccionar algunos trabajos para el maestro del año próximo y así iniciar la nueva carpeta de trabajos concluidos.

¿Cómo pueden hacer los maestros para incluir el trabajo con carpetas en sus tareas diarias? Solamente asignando nuevas prioridades. Dado que el día tiene solamente un cierto número de horas, a menudo se hace necesario usar nuestro tiempo más eficientemente o, incluso, dejar ciertas actividades de lado para dar cabida al trabajo con carpetas.

**Para encontrar el tiempo necesario para el desarrollo de este trabajo deberemos asignar nuevas prioridades y eliminar algunas otras actividades.**

Además de administrar mejor nuestro tiempo, podemos reordenar algunas priori-



862

dades y poner el trabajo con carpetas y las reuniones de trabajo por encima del resto de las tareas diarias. También podemos convenir que otros miembros de la escuela (otros maestros, bibliotecarios o directivos) colaboren con las reuniones de trabajo. Los padres también pueden ayudar, así como también pueden hacerlo los estudiantes de la misma edad o de otras edades.

¿Cómo hacemos para calificar numéricamente dentro de este sistema de trabajo? Como lo hemos hecho siempre. Los estudiantes simplemente participarán más en este proceso y las notas quizá serán más altas sencillamente porque su trabajo será mejor. Los alumnos tienen la oportunidad de discutir sus trabajos con el maestro, editarlos y reescribirlos antes de ser calificados. (Lo mejor es emplear procesadores de texto para reescribir porque no hay nada que saque más las ganas de escribir que tener que hacerlo a mano).

La calificación puede basarse en el esfuerzo, progreso, compromiso con la tarea, contenido del trabajo, estrategias y volumen. Pero es muy importante que el alumno sinceramente haya disfrutado del trabajo.

¿Cómo podemos comunicarnos con padres y directores para describirles este nuevo sistema? Esto es muy importante. Si los padres y directores no han participado en el proceso de planificación, es casi seguro que esta aventura no prosperará. Dialoguen con los padres y dialoguen con los directores. Primero véndanles la idea a ellos y después a sus alumnos.

Editen un boletín semanal o cada dos semanas sobre lo que ocurre en la clase de redacción. Pongan una cartelera en la biblioteca y exhiban los trabajos regularmente. Inviten a otros maestros y padres a su aula a presenciar el trabajo. Creen sus propias carpetas de trabajos en proceso y de trabajos concluidos y pónganlas a disposición de sus alumnos y otras personas relacionadas con su clase. Inviten a estas personas a crear sus propias carpetas en calidad de miembros invitados de la clase. Deben mantener una comunicación abierta y positiva sobre lo que están haciendo.

El trabajo con carpetas puede contribuir enormemente a la calidad del trabajo de sus alumnos y de la clase en general. ¡Buena suerte!


## ASOCIACION INTERNACIONAL DE LECTURA

**Organismo Consultor de Unesco**

**Presidenta**

Doris Roettger
Heartland Area Education Agency
Johnstown, Iowa, USA.

**Presidenta electa**

Susan Mandel Glazer
Rider College
Lawrenceville, New Jersey, USA.

**Vicepresidenta**

Dolores Malcom
State and Federal Programs
St. Louis Public Schools
St. Louis, Missouri, USA.

**Director Ejecutivo**

Alan E. Farstrup

**Consejo Directivo**

**Daniel R. Hittleman,** Queens College, CUNY
Flushing, New York, USA.

**Donna M. Ogle,** National-Louis University
Evanston, Illinois, USA.

**Pehr-Olof Rönnholm,** Cygnaeus School
Turku, Finlandia.

**Mabel T. Edmonds,** St. Louis Public Schools
St. Louis, Missouri, USA.

**Linda B. Gambrell,** University of Maryland
College Park, Maryland, USA.

**Jerry L. Johns,** Northern Illinois University
DeKalb, Illinois, USA.

**Sandra McCormick,** Ohio State University
Columbus, Ohio, USA.

**Mary Ellen Vogt,** California State University
Long Beach, California, USA.

**Carmelita Kimber Williams,** Norfolk State
University, Norfolk, Virginia, USA.




863

# Libros y Revistas

## A la hora de leer y escribir...textos

*Nucha Quintero*
*Patricia Cortondo*
*Teresa Menéndez*
*Fernando Posada*

*Aique Grupo Editor*
*Buenos Aires, 1993*
*318 págs.*

Este libro presenta una propuesta pedagógica muy interesante que introduce en las aulas situaciones verdaderas de comprensión y producción textual, tanto cotidianas como literarias, orientadas todas ellas a posibilitar una mayor eficacia en el acto comunicativo. Esta propuesta pedagógica integra una visión constructivista del aprendizaje y un abordaje de lo lingüístico desde la ciencia del texto.

El trabajo está dirigido a los maestros y a través de ellos a los alumnos de 4º a 7º grado. A los primeros se les proponen situaciones a través de las cuales puedan "reacomodar estructuras, revisar nociones y construir o reconstruir conceptos", se les sugiere cuándo o cómo poner en marcha ciertas actividades, se los ayuda a sistematizar los contenidos trabajados, a través de síntesis y les brinda apoyo bibliográfico. Las actividades con los niños tienen como propósito fundamental llevarlos al conocimiento de la lengua materna de un modo funcional, enfrentándolos a textos reales a fin de que puedan llegar a comprender los de otros y a producir eficazmente sus propios textos de acuerdo con los requerimientos de la situación comunicativa.

La propuesta pedagógica reconoce, en su desarrollo, dos pilares básicos: las unidades temáticas y los proyectos. Las primeras aparecen definidas como "redes significativas tejidas en torno de un tema que interesa", mientras que los proyectos constituyen "un conjunto de acciones complejas dirigidas al logro de un objetivo preciso, de interés para los que lo realizan".

Tanto las unidades temáticas como los proyectos permiten ejercitar la comprensión y producción textual a través de los cuatro procesos lingüísticos básicos: leer, escuchar, hablar y escribir y posibilitan conocer e investigar la realidad y, eventualmente, actuar sobre ella en razón de determinados propósitos. De este modo se inserta la vida real en el aula.

La literatura también tiene cabida en esta propuesta a través de las horas dedicadas a leer y de las horas de creación estético-literaria.

Los autores abordan distintos aspectos de su propuesta en la Introducción, y en los dos apartados: Desarrollo de la propuesta y A la hora de leer y escribir textos.

En la **Introducción**, luego de sentar los acuerdos básicos, presentan las estrategias metodológicas (qué son, cómo se organizan y qué propician las unidades temáticas y los proyectos), determinan los alcances y las características de la sistematización de contenidos lingüísticos y el porqué de la selección bibliográfica.

El **Desarrollo de la propuesta** sintetiza tres núcleos centrales: construcción del conocimiento, comunicación, comprensión y producción textual.

**A la hora de leer y escribir textos** consta de dos partes: la primera se centra en la comprensión de textos y la segunda en la producción. Ambas partes mantienen idéntica estructura: 1. Nociones para el maestro y 2. ¿Con los chicos, cómo? Algunas nociones centrales de la lingüística del texto que resultan de utilidad para la enseñanza de la lengua, aparecen aquí presentadas de una manera sencilla para que el maestro pueda trabajar, con sus alumnos, diferentes tipos de textos a través de un amplísimo espectro de actividades a realizar en las aulas. Todas estas actividades se organizan en torno de unidades temáticas y de proyectos que responden a necesidades reales de comunicación.

**M.E.R.**



864

# Espacio Bibliográfico

Espacio coordinado por María Elena C. de De Vincenzi

Las dificultades en la lectura que presentan los aprendices han motivado estudios e investigaciones que pretenden dilucidar las causas para poder a partir de ellas, organizar programas remediales o preventivos.

Tanto los neurólogos como los especialistas en lectura se interesan por este tipo de niños, y sus enfoques difieren en relación con el diagnóstico y el tratamiento.

La biblioteca de **Lectura y Vida** posee una sección especial sobre este tema que pone a disposición de los lectores para su consulta. Aclaramos que este servicio se brinda en nuestra sede y se complementa con la adquisición de fascículos sobre el tema consultado, si así lo requiere el lector.

## Dificultades en lectura

### Hemeroteca:

En **Infancia y Aprendizaje**, Pablo del Río Editor, revista publicada en Madrid.

"La aproximación neuropsicológica a la dislexia evolutiva." De Manga y F. Ramos, Nº 34, 1986.

"El análisis de la palabra como instrumento para la rehabilitación de la dislexia." Mercedes Rueda y otros, Nº 49, 1990.

"Mejora de la velocidad de lectura en jóvenes con discapacidad motora." Yordi Escoin y Monserrat Mascuñán, Nº 64, 1993.

"El diagnóstico y tratamiento de las dislexias ante un modelo de lectura normal." Luis Lozano, Nº 64, 1993.

### Biblioteca:

☞ Ajuriaguerra y otros (1977) **La dislexia en cuestión. Dificultades y fracasos en el aprendizaje de la lengua escrita.** Madrid: Pablo del Río Editor.

--Contenido: Condiciones de aprendizaje. ¿Existe una patología del aprendizaje de la lengua escrita? Perspectivas pedagógicas.

☞ Azcoaga, Juan y otros (1979) **Los retardos del lenguaje en el niño.** Buenos Aires: Paidós.

--Contenido: Ontogenia, fisiopatología del lenguaje. Retardo del lenguaje de patogenia audiógena, anártrica, afásicas. Alteraciones de causas psicógenas. Metodología del diagnóstico. Investigación. Rehabilitación. Trastornos del aprendizaje escolar relacionados con las alteraciones del lenguaje.

☞ Bernaldo de Quirós, Julio y M. Della Cella (1979) **La dislexia en la niñez.** Buenos Aires: Paidós.

--Contenido: Evolución de los conocimientos sobre dislexia y disfasia infantil. Perturbaciones psiconeurológicas en niños disléxicos y en niños con lesiones cerebrales. Exploración del lenguaje. Reeducación psicopedagógica básica. Enseñanza de la lectura y escritura en el niño disléxico.

☞ Girolani-Boulinier, Andrée (1980) **Prevención de la dislexia y la disortografía.** Buenos Aires: Paidós.

--Contenido: El control del gesto y la educación perceptiva. Palabra y lenguaje. Simbolización y gramática viviente. La oración y sus exigencias.

☞ Jordan Dale (1980) **La dislexia en el aula.** Buenos Aires: Paidós.

--Contenido: Los tres rostros de la dislexia. La dislexia visual, auditiva y la disgrafía. Características que permiten distinguir la dislexia de otras afecciones.

☞ Molina García, Santiago (1983) **La dislexia. Revisión crítica.** Madrid: Ed. CEPE.

--Contenido: Estado de la cuestión. Teorías acerca de la dislexia. Una teoría holística de la dislexia. Prevención y reeducación a través del programa elaborado por el Dr. Tomatis.

865

BEST COPY AVAILABLE

# Informaciones

**15º CONGRESO MUNDIAL DE LECTURA - SEMINARIOS**

Se encuentra abierta la inscripción a los seminarios que habrán de llevarse a cabo el 19 de julio de 1994 en el marco del 15º Congreso. Pueden acceder a estos seminarios aquellas personas que ya se hayan inscripto en el Congreso o las que lo hagan en los próximos días, ya que los cupos son reducidos. El costo de inscripción para estos seminarios es de $30 tanto para socios como para no socios.

**1. The socio-political context of literacy (An International Forum)**

Coordinador: Kenneth S. Goodman, University of Arizona, Tucson, U.S.A.
Orientado a maestros, educadores, especialistas en curriculum, directores e investigadores de todos los niveles.
Vacantes: 300
Idioma: Español/inglés

**2. Formación y actualización de los docentes en el área de la lectura y la escritura**

Coordinadora: María Eugenia Dubois, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.
Orientado a maestros de clase, educadores, especialistas en curriculum, directores e investigadores, de todos los niveles.
Cupos: 100
Idioma: Español

**3. Children's literature around the world.**

Intented for writers, illustrators, teacher educators, and administrators, grades preschool-8.
Organizer: Bernice E. Cullinam, Sands Point, New York.
Vacantes: 200
Idioma: Inglés

**4. Lectura literatura y curriculum**
Coordinador: Antonio Mendoza Fillola, Universidad de Barcelona, España.
Orientado a maestros y profesores de primaria y secundaria y formadores de profesores.
Vacantes: 100
Idioma: Español

**5. Conversations about literacy in the context area.**

Intented for classroom teachers, consultants, and teacher educators, grades preschool-high school.
Organizer: Patricia L. Anders, University of Arizona, Tucson.
Vacantes: 100
Idioma: Inglés

**6. Literacy educators in step a new generation of culturally divers classrooms (sponsored by de Organization of Teacher Educators in Reading).**

Intented for classroom teachers, reading consultants, and teacher educators, grades preschool-high school.
Organizer: Karen Ford, Ball State University, Muncie, Indiana.
Vacantes: 100
Idioma: Inglés

**7. Formar niños lectores y productores de textos**

Coordinadora: Josette Jolibert, Santiago, Chile.
Vacantes: 300
Idioma: Español

**Informes e inscripción:**
Redacción de Lectura y Vida.



863

## ERRATAS

### Primera

Tenemos que pedir disculpas a nuestros lectores por un imperdonable error: en **LECTURA Y VIDA** de diciembre de 1993 atribuimos a **Judith Pollard Slaughter**, autora del artículo "¿Por qué la experiencia del libro compartido?, la filiación institucional: McGill University, Estados Unidos, cuando en rigor de verdad la tendríamos que haber presentado como Profesora de la McGill University de Montreal, Quebec, Canadá.

### Segunda

Muchos de nuestros lectores ya habrán leído un programa preliminar del 15º Congreso Mundial de Lectura en el cual, muy suscintamente, se presentan los seminarios, los simposios, los informes de investigaciones y las comunicaciones libres, que integran el programa en español de dicho Congreso. En ese programa hemos omitido los títulos de estas comunicaciones libres:

Hugo Salgado
Argentina
**Una posible estrategia metodológica para la construcción inicial de la lengua escrita a partir de la competencia del hablante.**
Comunicación libre

Nestor Otero
Argentina
**Realidad textual, multilingüismo y multilectores en el aula-taller.**
Comunicación libre

Pedimos disculpas a los autores, pero debemos aclarar que en este caso no fue una equivocación de la Redacción de LECTURA Y VIDA, sino que la información errónea llegó desde la sede central, cuyo Departamento de Congresos y Convenciones es el organizador de este evento. Nuestra oficina sólo colabora en la producción y edición de folletos, programas, y otros materiales de promoción, en la recepción de las inscripciones y en otras tareas administrativas que atañen a la representación legal de la IRA en Argentina.

## ATENCION

### INFORMACION MUY IMPORTANTE ACERCA DE LAS INSCRIPCIONES EN EL 15º CONGRESO MUNDIAL DE LA ASOCIACION INTERNACIONAL DE LECTURA

De acuerdo con una reglamentación emanada de la sede central de IRA, las personas interesadas en participar en este Congreso podrán inscribirse en la Redacción de LECTURA Y VIDA **solamente hasta el 1º de junio de 1994**. Pasada esta fecha, ya no podrán hacerlo en esta oficina. La inscripción, **en caso de haber vacantes**, se abrirá nuevamente el día 19 de julio en las instalaciones del Hotel Sheraton, donde se llevarán a cabo las reuniones.

Los precios de inscripción para los residentes en América Latina serán, hasta el 1º de junio, de $70 para socios, $90 para no socios y $89 para los no socios que opten por la promoción de suscribirse a LYV e inscribirse al Congreso simultáneamente.

El día 19 de julio estará dedicado a los seminarios que se realizarán de 10 a 17hs. Estas sesiones tienen una inscripción especial de $30, pero sólo podrán inscribirse aquellas personas que ya se encuentren inscriptas al Congreso o que realicen ambas inscripciones al mismo tiempo. Cada seminario tiene un cupo limitado de vacantes, por lo que aconsejamos hacer la inscripción a la brevedad posible.



867

## PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE LA LENGUA ESPAÑOLA

En el número de diciembre de **LECTURA Y VIDA**, informamos, ampliamente, a nuestros lectores acerca de este Congreso; pero, ya en el cierre de esta edición recibimos una carta circular en donde se nos anuncia que ha sido pospuesto.

Transcribimos el comunicado:
"La Secretaría de Educación Pública de México y el Instituto Cervantes de España convocaron la celebración del Primer Congreso Internacional de la Lengua Española en la Ciudad de México del 23 al 28 de junio de 1994.

A propuesta de la Secretaría de Educación Pública, de acuerdo con el Instituto Cervantes se ha decidido posponer su celebración al año 1995.

En breve se dará a conocer la fecha, el lugar y los pormenores de su organización."

## PRIMERAS JORNADAS " DE LA TEORIA LINGUISTICA A LA ENSENANZA DEL ESPAÑOL"

El **Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires** convoca a docentes e investigadores de español como lengua materna, segunda y extranjera a las Primeras Jornadas "De la Teoría Lingüística a la enseñanza del español", que se llevarán a cabo los días 18, 19 y 20 de mayo de 1994 en la sede del instituto, 25 de Mayo 221, Buenos Aires.

### Objetivo de las jornadas

La cohesión entre las distintas áreas teóricas de la lingüística es hoy en día dificultosa: metodologías que se contraponen, supuestos teóricos a veces incompatibles e inconmensurables, concepciones disímiles acerca de su objeto: el lenguaje. En particular, el enlace que se establece entre la teoría lingüística y las prácticas relacionadas abunda en sobreentendidos y malentendidos.

De todo ello, el caso de la enseñanza de la lengua española constituye un ejemplo paradigmático: los lingüistas suelen elaborar teorías con un cúmulo de supuestos y preconceptos respecto de los problemas y condiciones reales del proceso de enseñanza-aprendizaje, y los docentes de lengua suelen establecer un vínculo tenue y ecléctico con el saber teórico. Ante este panorama surgen dos estrategias posibles: el trabajo cada vez más autista o el esfuerzo por generar un encuentro entre la teoría y la experiencia.

El objetivo de estas Jornadas es, precisamente, crear un espacio de debate sobre la conexión entre la reflexión lingüística y la práctica de la enseñanza del español como lengua materna, lengua segunda y lengua extranjera: un trayecto de ida y vuelta entre una teoría de la práctica y una práctica de la teoría.

### Temario

1. El aprendizaje del español como lengua materna, lengua segunda y lengua extranjera. Adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas básicas y avanzadas, análisis de errores, niveles de enseñanza, etc.

2. Aportes de las ciencias del lenguaje a la enseñanza del español. Enfoques de la lingüística teórica, la psicolingüística, la sociolingüística, la lexicografía, la traductología.

3. De las teorías de la enseñanza a la elaboración y uso del material didáctico. Perspectivas de la lingüística aplicada, el análisis del discurso, etc.

4. Políticas lingüísticas y su relación con el curriculum de lengua. El problema de la(s) norma(s). Lengua y medios de comunicación masiva. Problemas de bilingüismo y diglosia. Formación de docentes de español como lengua materna y no materna.

### Organización

Las Jornadas constarán de cursos, comunicaciones, mesas redondas y sesiones plenarias. Los cursos se dictarán los días 16 y 17 de mayo.

### Informes e inscripción

Instituto de Lingüística
25 de Mayo 221, 1er. piso
(1002) Buenos Aires
lunes a viernes de 14 a 20hs.
Tel: 343-1196/334-7512
Fax: 343-2733



863

## II COLOQUIO INTERNACIONAL DE PROMOCION DE LA LECTURA

La Fundación Educativa San Judas Tadeo y la Dirección de Cultura del Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes de Costa Rica, invita a investigadores, escritores, ilustradores, bibliotecarios, maestros, editores y todos aquellos interesados en la literatura infantil y juvenil a participar en el II Coloquio Internacional de Promoción de la Lectura, que se realizará los días 13,14 y 15 de abril de 1994, en la sede de la Biblioteca Luis Demetrio Tinoco de la Universidad de Autónoma de Centro América, San José, Costa Rica.

### Objetivos

✓ Abordar, con rigor y profundidad, la importancia de la lectura en nuestros países a partir de la literatura misma, de los libros para niños y jóvenes, y de las encrucijadas actuales de los hábitos de lectura.

✓ Producir un acercamiento mayor en torno a esta problemática, que permita, en análisis de conjunto y desde diversos ángulos, ganar nuevos criterios que enriquezcan a padres, educadores, investigadores, escritores, ilustradores, editores, bibliotecarios y demás especialistas interesados en este quehacer.

✓ Buscar para nuestros países, tan necesitados de crear verdaderos hábitos de lectura, experiencias concretas de trabajo, estrategias a seguir, intercambio de posibles soluciones que se avizoren.

### Temario

El libro: ¿Traje hecho a la medida para niños y jóvenes? ¿Literatura por encargo donde queda fuera la literatura? ¿Universo de inocencia, incontaminado y sin agresiones? ¿Modelo edificante para educar a los lectores?

La lectura: ¿Diálogo abierto entre dos creadores? ¿Espacio para las interrogaciones? ¿El arte de no dejar fuera el placer por lo que se oye o por lo que se lee?

El lector: ¿Debe leerlo todo... todo lo que se pueda como quería Juan Ramón Jiménez, o debe leer sólo lo que está dentro del marco de su experiencia? ¿Debe ser preconcebido por parte de quien escribe? ¿La fantasía, esa realidad en que vive, la alimentan los productos literarios actuales? ¿Se pasa gato por liebre?

### Informes de inscripción

Fundación Educativa San Judas Tadeo
Dirección de Cultura
Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes
Apartado Postal 1248-1007
San José, Costa Rica
Tel.: (506)221-5948
Fax: (506)233-39-73

## IV CONGRESO INTERNACIONAL DE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

El Centro de Documentación, Difusión, Investigación y Formación de Literatura Infantil y Juvenil, CCDDIFLIJ, de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de San Luis, Argentina) convoca a investigadores, docentes, instituciones, escritores, ilustradores, editoriales, bibliotecas y personas interesadas en la temática, a participar en el IV Congreso Internacional de Literatura Infantil y Juvenil, a realizarse en el marco de los festejos del 21º aniversario de la Universidad Nacional de San Luis, y en el año del IV Centenario de la Fundación de la Ciudad de San Luis, el 30 de noviembre y 1,2, y 3 de diciembre de 1994.

### Objetivos

1. Crear un ámbito propicio para la reflexión sobre la literatura infantil y juvenil.

2. Promover el contacto entre todos quienes compartan el interés por la literatura infantil y juvenil.

3. Difundir los estudios sobre literatura infantil y juvenil.

### Temática

a. Aspectos teóricos
b. Enfoques críticos
c. Estudios del discurso literario
d. Análisis de expresiones conexas

### Informes e inscripción

CEDDIFLIJ
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de San Luis
Ejército de los Andes 950
(5700) San Luis - Argentina
Tel: (0562)20833 - Fax: (54-652)30224



383

# LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

Sección a cargo de la Prof. María Luisa Cresta de Leguizamón

## Libros recomendados para niños y adolescentes

Los textos han sido seleccionados por María Luisa Cresta de Leguizamón, respetando la pluralidad temática como un principio regidor en la literatura infantil. La agrupación por edades responde a fines prácticos y no pretende fijar límites taxativos.

**De 5 a 8 años**

Allamand, Maité: **Cerrín quería crecer.** Ilustraciones: Ximena Vergara, Paulina Lagos. Santiago de Chile, Salo, Colección Cuentos Ecológicos, 1991, s/n. (cuento).

Coletti, Juan: **Aguanieve.** Ilustraciones: Vanessa Dee. Buenos Aires: Plus Ultra, 1993, 41 págs. (relato).

Guillén, Nicolás: **Canción de cuna para despertar a un negrito.** Ilustraciones: Miriam González Giménez. La Habana: Gente Nueva, 1988, s/n. (poesía).

Pescetti, Luis María: **Marito y el temible Puf vuelven a ganar otra vez.** Ilustraciones: Nora Hib. Buenos Aires: Libros del Quirquincho, Colección La ratona cuentacuentos, 1991, s/n. (cuento).

**De 7 a 10 años**

Bornemann, Elsa: **Cuento con miedo.** Ilustraciones: Oscar Rojas. Buenos Aires: El Ateneo, Colección Infantil-juvenil, 1992, 16 págs. (cuento).

Farías, Juan: **Un tiesto lleno de lápices.** Ilustraciones: Emilio Urberuaga. Madrid: Espasa-Calpe, Colección Austral-juvenil, 1982, 94 págs. (cuentos).

Nazoa, Aquiles: **El perro, el chivo y los tigres.** Ilustraciones: Esteban Rama. Caracas: Ekaré-Banco del Libro, 1989, s/n. (cuento tradicional).

Rodari, Gianni: **Cuentos para jugar.** Traducción: Carmen Santos. Ilustraciones: Gianni Peg. Madrid: Salvat-Alfaguara, Colección Biblioteca Juvenil, 1987, 163 págs. (cuentos).

**De 9 a 12 años**

Fournier, Andrée-Paule: **El mirlo y yo.** Traducción: Pilar Ruiz. Ilustraciones: Ivonne Le Gall. Barcelona: Salvat-Alfaguara, Colección Biblioteca Juvenil, 1988, 159 págs. (novela).

Jiménez, Juan Ramón: **Canta, pájaro lejano.** Selección: Felicidad Orquín. Ilustraciones: Luis de Horna. Madrid: Espasa-Calpe, Colección Austral-Juvenil, 1981, 117 págs. (poesía).

Orgambide, Pedro: **Las botas de Anselmo Soria.** Ilustraciones: Oscar Estévez. Buenos Aires: Colihue, Colección La movida, 1992, 79 págs. (novela).

Schujer, Silvia. **Historia de un primer fin de semana.** Ilustraciones: Alejandra Taubin. Buenos Aires: Libros del Quirquincho, 1988, 45 págs. (novela).

**De 11 a 14 años**

Areas, Vilma: **A golpes de relámpago.** Traducción: Ofelia Castillo. Ilustraciones: Liliana Menéndez. Buenos Aires: Libros del Quirquincho, Serie Del rato largo, 1991, 102 págs. (novela).

Leblanc, Maurice: **Arsenio Lupin y el caso del chal de seda roja.** Traducción: Helvio Gandolfo. Ilustraciones: Huadi. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina (CEAL), Colección Serie de la cuerda floja, 1993, 58 págs. (relato policial).

Leiguarda, Toity. **Cuentos ecológicos de la madre tierra** (para amar nuestro planeta). Buenos Aires: Orión, Colección Tobogán, 1993, 125 págs. (cuentos).

Zuliani, Fausto: **La luna robada.** Ilustraciones: Conrado Martín Viacava. Buenos Aires. Magisterio del Río de la Plata, 1992, 116 págs. (novela).

**Adolescentes**

Eckhardt, Marcelo: **El desertor.** Ilustraciones: Ottoyonsonh. Buenos Aires: Quipu, Colección Los naranjos de Quipu, 1992, 99 págs. (novela).

González, María Inés y Rébori, Claudia (compiladoras): **Breve antología de cuentos.** (García Márquez, O'Brien, Bioy Casares, Bradbury, Axpe, Greene, Mujica Láinez). Buenos Aires: Sudamericana, Colección Joven Cuento, 1992, 119 págs. (cuentos).

Lapidus, Nejama: **Historia de la niña que se convirtió en paloma.** Buenos Aires: Fraterna, 1992, 230 págs. (novela).

López de Gomara, Susana: **Juan Luna, solo.** Ilustraciones: Silvia C. Suárez. Buenos Aires: Plus Ultra, Colección El campanario, 1993, 107 págs. (novela).



*Dibujo de Claudia Legnazzi*

# lectura y vida

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA


**Cuota de afiliación individual: U$S 19.**

**Cuota de afiliación institucional: U$S 41.**

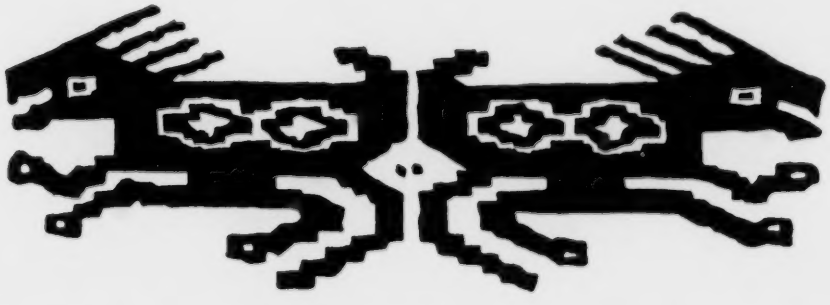
La afiliación anual a la Asociación Internacional de Lectura incluye **Lectura y Vida**, material informativo, descuento en congresos y publicaciones.

Cheque o giro en **dólares** sobre un banco de los Estados Unidos a la orden de la **Asociación Internacional de Lectura**, a: IRA PO Box 8139 Newark, Delaware 19714-8139, U.S.A.

Argentina: Cheque o giro en pesos por el equivalente a U$S 19 ó 41 al cambio oficial, a: Casilla de Correo 124, Sucursal 13 (1413) Buenos Aires, Argentina.

Recargo por correo vía aérea: U$S 10.


Redacción de **Lectura y Vida**
Lavalle 2116 - 8° B
(1051) Buenos Aires, Argentina
Tel. y FAX 953-3211
**Horario:** Lunes a viernes de 12 a 18 hs.

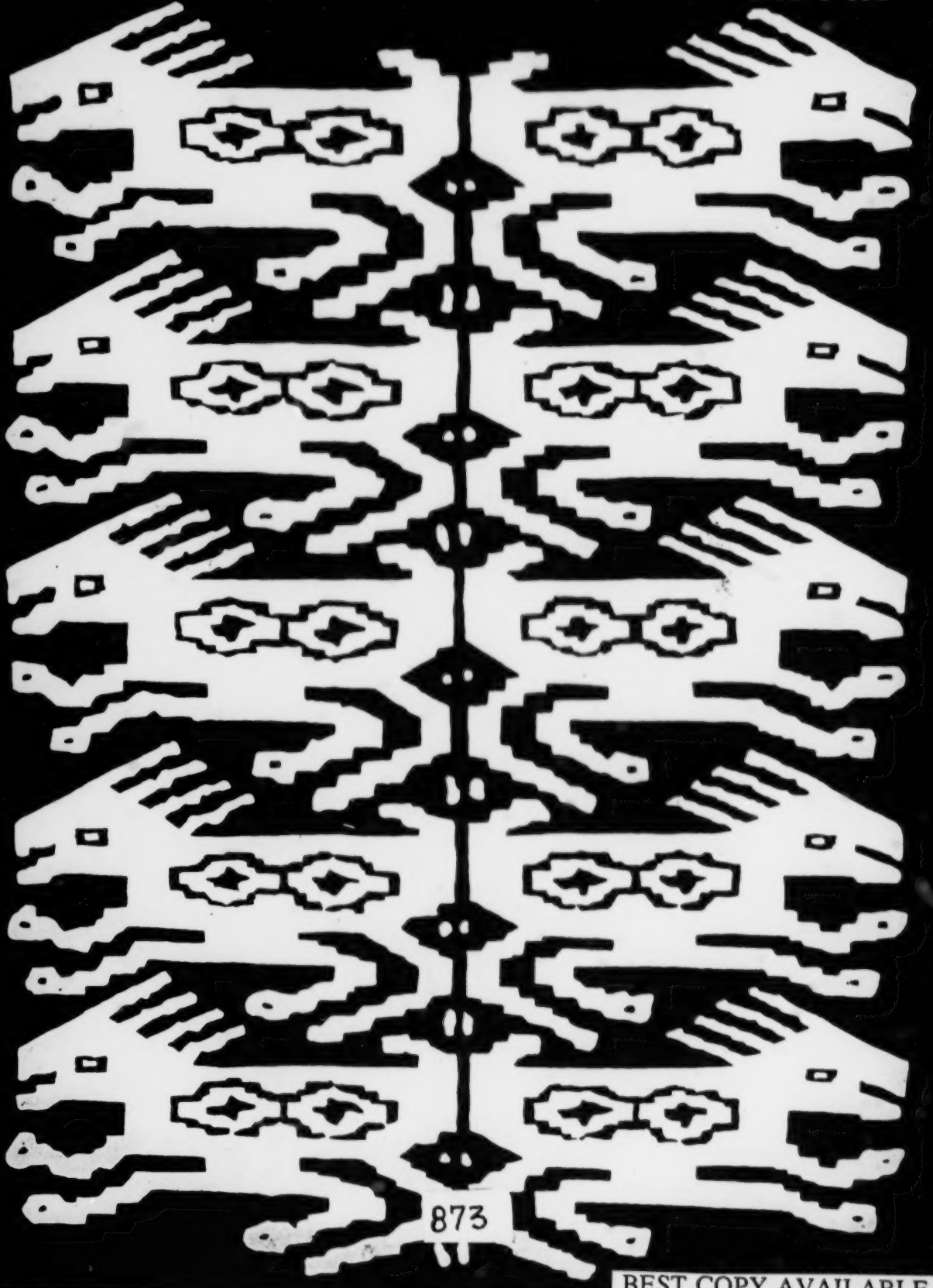



BEST COPY AVAILABLE

# lectura y vida

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA

AÑO 15 - N° 2 JUNIO 1994 ISSN 0325 8637 CODEN LVIDDG



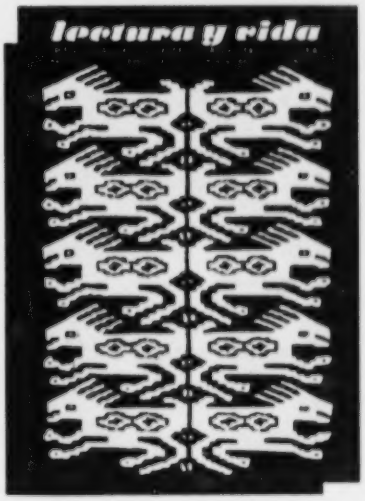
873

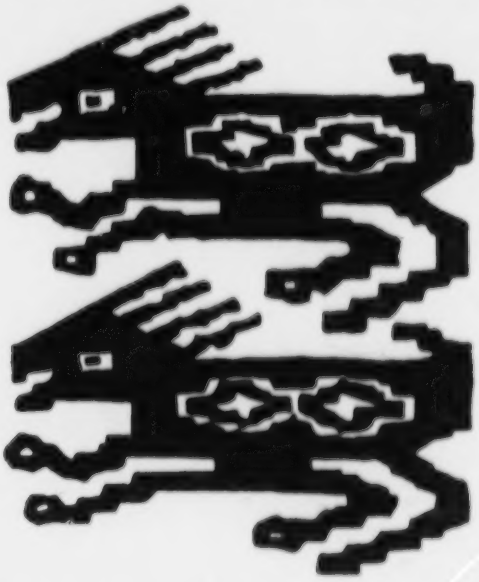
BEST COPY AVAILABLE

15 AÑOS

# lectura y vida

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA



- ✔ **Algunas dificultades de lectoescritura en zonas rurales de Neuquén y Río Negro**
- ✔ **Mejoramiento de la comprensión lectora**
- ✔ **La escritura en la cultura postalfabética**
- ✔ **Tareas cognitivas en la comprensión de textos**
- ✔ **El estudio de libros infantiles en español**

371

# 15º CONGRESO MUNDIAL DE LA ASOCIACION INTERNACIONAL DE LECTURA

## CONTEXTOS SOCIO-CULTURALES DE LA ALFABETIZACION

**Buenos Aires - Argentina**
**19 al 22 de julio de 1994**

ira

**800 Barksdale Road,**
**P.O. Box 8139**
**Newark - Delaware 19714**
**USA**

875

**Revista Latinoamericana de Lectura**
**Año XV - Número 2 - Junio 1994**

Publicación trimestral de la
**Asociación Internacional de Lectura (IRA)**
P.O.Box 8139 - Newark, Delaware 19714
Estados Unidos

**Directora**
María Elena Rodríguez

**Consejo Editorial Consultivo**
María Elvira de Alonso (Colombia)
Laura C.A. de Athayde Sandroni (Brasil)
Berta P. de Braslavsky (Argentina)
Mabel Condemarín Grimberg (Chile)
Alan N. Crawford (Estados Unidos)
Adolfo Elizaincín (Uruguay)
Emilia Ferreiro (México)
Kenneth Goodman (Estados Unidos)
Nelson Rodríguez Trujillo (Venezuela)
Ana Teberosky (España)

**Diseño de tapa**
**Diagramación**
Patricia Leguizamón

**Composición y armado**
**Lectura y Vida**

**Imprenta**
Color EFE - Paso 192 - Avellaneda

**Redacción**
Lavalle 2116 - 8º - B
(1051) Buenos Aires - Argentina - TE: 953-3211

**Dirección Postal**
Casilla de Correo 124, Sucursal 13
(1413) Buenos Aires, Argentina

**Costo de la suscripción anual**
(equivale a la afiliación a la
Asociación Internacional de Lectura)

**América Latina, Africa y Asia (excepto Japón)**
Socio individual: u$s 19
Socio institucional: u$s 41
**Resto del mundo:** u$s 38

**Aparece en marzo, junio, setiembre y diciembre**

Registro de la Propiedad Intelectual Nº 38.409

Los artículos y fotografías no pueden reproducirse total o parcialmente sin la autorización escrita de LECTURA Y VIDA, Revista Latinoamericana de Lectura.
Los artículos firmados no expresan necesariamente la opinión de la Asociación Internacional de Lectura o de la Redacción de la revista.

LECTURA Y VIDA es un foro abierto para el intercambio de información sobre teoría, investigación y práctica de la lectura y escritura.

ISSN 0325-8637
CODEN LVIDDG

CORREO ARGENTINO CENTRAL
TARIFA REDUCIDA CONCESION Nº 3900
FRANQUEO PAGADO CONCESION Nº 1554

# sumario

**Editorial**

**Algunas dificultades de lectoescritura en zonas rurales de Neuquén y Río Negro**

**Mejoramiento de la comprensión lectora:**
Ejercitación de tres técnicas integradas en alumnos de educación primaria

**La escritura en la cultura postalfabética**

**Tareas cognitivas en la comprensión de textos**
El docente: un estratega necesario

**El estudio de libros infantiles en español**

**Libros y revistas**

**Informaciones**

**Literatura infantil y juvenil**

**Espacio bibliográfico**

BEST COPY AVAILABLE

# lectura y vida


4

**Andrea C. Menegotto y María Leonor Acuña (Argentina)**

Investigación acerca de las diferencias dialectales de los niños de raigambre mapuche, que se registran a través de las dificultades en el uso de las construcciones nominales y verbales y del pronombre en función de objeto directo. 5

**Irma Camargo de Ambía (Perú)**

Integración de las técnicas de desarrollo de vocabulario, lenguaje y predicción de Wood y Robinson, de estructuración de cuentos de Marshall y de inferencias de Carr, en clases de lectura de 2º y 6º grado. 11

**Rubén M. Tani (Uruguay)**

Revisión crítica de los modos de producción escrita impuestos en la escuela por la cultura alfabética, en oposición a las estrategias semióticas propias de la cultura global postalfabética. 21

**Mabel S. Marro y Angela M. Signorini (Argentina)**

Estudio sobre la incidencia de las estructuras textuales en la comprensión lectora, observada a través de evocaciones libres de niños de 8-9 años, hechas a partir de la lectura de tres textos narrativos de diferentes formatos. 27

**Martín Luis Guzmán Ferrer (Estados Unidos)**

Informe acerca de las actividades que realiza el **Centro para el Estudio de Libros Infantiles y Juveniles**, de la Universidad Estatal de California, en San Marcos, en relación con las publicaciones para niños y jóvenes de habla castellana en los Estados Unidos. 33

38

42

**María Luisa Cresta de Leguizamón (Argentina)**

Libros recomendados para niños y adolescentes 43

**María Elena C. de De Vincenzi (Argentina)**

Lectura y evaluación 48


877

# EDITORIAL
# EDITORIAL
# EDITORIAL
# EDITORIAL

Año tras año, diferentes instituciones, con propósitos muy diversos, llevan a cabo múltiples encuestas que se relacionan con la adquisición y desarrollo de la lectura y escritura en distintos contextos socioculturales. Estas encuestas provienen no sólo de los países desarrollados, sino también de los que están en vías de desarrollo e, incluso, de aquellos que continúan en el subdesarrollo. Frecuentemente, al tomar en consideración los datos aportados por estas encuestas, se insiste en destacar el riesgo cierto de encontrarnos dentro de muy poco tiempo viviendo en una **sociedad de no lectores**. Mucho se ha dicho y mucho se ha escrito sobre el tema, sin embargo, según nuestro criterio, es importante seguir cuestionando los alcances de este estatuto de no lector y, fundamentalmente, intentando distintas respuestas para los múltiples interrogantes que se vinculan con la formación de lectores.

Ante la proximidad del **15º Congreso Mundial de Lectura**, organizado por la **Asociación Internacional de Lectura**, que habrá de desarrollarse entre los días 19 y 22 de julio de este año, en el Hotel Sheraton de Buenos Aires, y en virtud de ese cuestionamiento y de esa búsqueda de respuestas, desde LECTURA Y VIDA hemos comenzado a reformularnos una serie de preguntas, que orientarán nuestra participación en el Congreso:

¿Cuáles son las concepciones vigentes y las nuevas perspectivas acerca de los procesos de lectura y escritura, que sirven, hoy, o que pueden servir, en un futuro inmediato, como norte para la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita y, por lo tanto, para la formación de lectores? ¿Cuáles son los referentes teóricos que están incidiendo de modo efectivo en la prácticas de aula relativas a la adquisición de la lengua escrita en las distintas regiones? ¿Qué tipo de intervención docente se postula desde la óptica de cada uno de estos referentes teóricos?

¿Qué se entiende por ser lector, hoy? ¿Cuáles son algunas de las funciones que ha perdido o que ha relegado la lectura de lo escrito en el mundo actual? ¿Qué datos aportan las investigaciones acerca de las controvertidas relaciones entre la lectura de lo escrito y la lectura de la imagen, entre el material escrito y los medios electrónicos?

¿Qué tipos de texto se privilegian de acuerdo con los propósitos que orientan los distintos actos de lectura? ¿Cuáles son las variables contextuales de mayor incidencia en el aprendizaje de la lectura y escritura?

Las respuestas a estos interrogantes habrán de servir de organizador temático de nuestros próximos números a la vez que nos permitirán poner en marcha estrategias más adecuadas para la promoción de la lectura.

Sabemos que la tarea de promover la lectura para que "otros" puedan experimentar el deseo y el placer de leer es altamente compleja, y si nos atenemos a la opinión de amplios sectores de nuestra sociedad, incluyendo, obviamente, a padres y educadores, los logros obtenidos en esta empresa son escasos. Con muy poca frecuencia observamos niños y adolescentes que, en forma espontánea, natural e independiente, dediquen horas de su tiempo libre a la lectura para satisfacer necesidades afectivas, cognoscitivas, de recreación. Los más sólo ven a la lectura como una actividad impuesta por la escuela, carente de sentido en sí, difícil y tediosa.

Ante esta realidad se cuestionan los métodos de lectura, los textos, las actitudes de los profesores, de los padres, la imagen del libro en la sociedad, el costo de los materiales de lectura, la falta de promoción y de campañas de lectura, la mala política cultural, etc. Reconocer las dificultades y tomar conciencia de las frustraciones no implica de ninguna manera que bajemos los brazos. Todo lo contrario. Incentivar la lectura es uno de los imperativos de la revista y de la Asociación. Es nuestro gran desafío y lo asumiremos en el Congreso.

Por supuesto que este **15º Congreso Mundial de Lectura** no va a desarrollar todas las respuestas que se han ido elaborando en el mundo alrededor de los interrogantes que presentamos antes. Pretenderlo es una necedad. El Congreso, únicamente, nos va a permitir analizar y prever la implementación de algunas teorías e investigaciones sobre la lectura y la escritura, someter a debate las motivaciones que hoy pueden llevar a la lectura, discutir las funciones de la lectura y los criterios de evaluación de los materiales de lectura, adentrarnos en el estudio de los textos y de los contextos.

BEST COPY AVAILABLE

# ALGUNAS DIFICULTADES DE LECTOESCRITURA EN ZONAS RURALES DE NEUQUÉN Y RÍO NEGRO

ANDREA C. DE MENEGOTTO
MARÍA LEONOR ACUÑA

*Docentes e investigadoras. Instituto de Lingüística,*
*Facultad de Filosofía y Letras,*
*Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina.*

## Introducción

El sistema educativo argentino presupone --por omisión-- que existe una lengua nacional uniforme, que carece de diferencias lo suficientemente importantes como para ser calificadas de dialectales. (Consideramos que las diferencias son dialectales si se manifiestan en el nivel morfosintáctico.) Ese esquema se agudiza en aquellas regiones como la Patagonia consideradas una prolongación lingüística de Buenos Aires.

Esto se traduce en la producción de textos de estudio en la lengua estándar de Buenos Aires con algunas consideraciones "regionales" que raramente exceden el nivel léxico.

La realidad muestra que en zonas rurales de Neuquén y Río Negro existe una variedad que puede calificarse de dialectal, ya que afecta algunos rasgos del sistema morfosintáctico. Estas diferencias dialectales pueden ocasionar que los niños, a los que se les presentan estructuras que no son las suyas, tengan problemas de lectoescritura.

La hipótesis de la que partimos es la siguiente. Existe una variedad dialectal especial en la región, caracterizada por determinados rasgos estructurales que la distinguen del sistema dialectal asumido como estándar. Por eso, es de esperar que los hablantes-niños del dialecto regional tengan dificultades mayores que los hablantes-niños del dialecto estándar frente a textos escritos en el dialecto prestigioso.



879

Autores argentinos y chilenos observan en el español de zonas mapuches rasgos lingüísticos que atribuyen a influencias de la lengua indígena: carencia de concordancia de género y número entre el sustantivo y sus determinantes y modificadores (Hernández y Ramos, 1983; Stell, 1987; Acuña, 1987); omisión o uso inadecuado de preposiciones (Hernández y Ramos, 1983); ausencia sistemática de cópula verbal en oraciones de predicado nominal (Hernández y Ramos, 1983 y 1984); impericia en el manejo del paradigma verbal castellano, sobre todo el paradigma irregular (Hernández y Ramos, 1983 y 1984); vacilaciones en el uso de los pronombres reflexivos; frecuente sobregeneralización en su uso (Hernández y Ramos, 1983; Stell, 1987); frecuente aparición del acusativo **lo** en construcciones no transitivas; posible transferencia del orden de palabras del mapuche: sujeto pospuesto (Acuña, 1987); ausencia o uso agramatical de artículos definidos e indefinidos (Hernández y Ramos, 1984); inconsistencia entre el vocativo y la forma verbal (alternancia **tú-usted**); falta de concordancia entre el pronombre **tú** y el verbo (Hernández y Ramos, 1984). En Chile se conserva el *tú*, mientras que en Argentina el *vos* es la forma más generalizada.

Todos estos trabajos se caracterizan por describir el habla; no hay consideraciones especiales referidas a la escritura en particular, excepto Hermosilla Sánchez (1985). Tampoco hay cuantificaciones concretas que nos permitan discriminar la importancia relativa de cada una de esas características.

A partir de esos datos, hicimos un relevamiento de rasgos lingüísticos de zonas rurales de las provincias de Neuquén y Río Negro con respecto, específicamente, a construcciones nominales y verbales y uso del clítico de objeto directo. Se buscaba proporcionar a los docentes información precisa acerca de las dificultades principales que los niños de raigambre mapuche presentan en su proceso de adquisición del español.

## Trabajo realizado[1]

A mediados de 1990 se hizo una encuesta entre maestros de 140 escuelas de Neuquén y Río Negro y en enero y febrero de 1991, se efectuó una visita a 24 de esas escuelas[2], en las que se trabajó con alumnos del 3er. ciclo.

Anteriormente se visitaron tres escuelas de Capital Federal con el objeto de obtener una muestra testigo de 2º y 3er. ciclo para realizar las comparaciones de rendimiento. Nuestro objetivo era señalar qué dificultades existen en la lectoescritura de los chicos del sur que los chicos de Buenos Aires no presentan, dejando de lado aquellas dificultades comunes en ambas regiones.

En todos los casos se tomaron una serie de pruebas escritas y orales con el objeto de recoger información acerca de tres construcciones específicas en las que esperaríamos diferencias dialectales: construcciones nominales y verbales, y uso del pronombre de objeto directo. Las pruebas se tomaron a 133 niños en Capital Federal y a 169 en el sur.

El ejercicio en el que se basa este trabajo consistió en un texto del que se habían eliminado palabras que los niños debían completar (ver **apéndice**). Las preguntas relevantes para cada estructura fueron: para **construcción nominal**, prueba A: 1, 2, 4, 7, 9, 13, 15, 16 y prueba B: 1, 3, 4, 5, 7, 10, 12, 16, 18, 19; para **objeto directo**, prueba A: 6, 11, 14, y prueba B: 2, 13, 20 y para **construcción verbal**: prueba A: 3, 5, 8, 10, 12; y prueba B: 14, 17.

## Resultados generales[3]

### *Construcción nominal*

En ambas muestras el porcentaje de acierto fue siempre mayor que el de errores (excepto A9 y A15) pero, en términos generales, esta construcción presentó más dificultad para los chicos del sur. De las 18 preguntas sobre construcción nominal de ambas pruebas, en 6 no hubo diferencias en la eficiencia entre muestras. (Entendemos por eficiencia para cada pregunta el porcentaje de alumnos que la respondió correctamente.) Cuando las hubo, la muestra testigo presentó eficiencia estadísticamente mayor. La eficiencia promedio en la muestra testigo fue de 92% mientras que en el sur fue de 70% (ver **figura 1**).

Para determinar si los porcentajes de error se debieron a causas estructurales, tomamos en cuenta el reconocimiento estructural[4]. Las preguntas en las que existía una señal previa inmediata que orientaba, o forzaba, la aparición de una determinada categoría gramatical mostraron el porcentaje más alto. Fundamentalmente, las señales



830

fueron: el determinante (artículo) y el intensificador **muy**. Las estructuras para completar eran las siguientes:

a. [NPdet [ N ] ]] (cfr. A1, B1, B7, B12)
b. [NPdet [N [int [ A ]]]] (cfr. A2)

En estos casos, fue notablemente bajo el porcentaje de error estructural, excepto en la pregunta A1, en la que el **det** no es un artículo sino un demostrativo **(esta)**, sistemáticamente interpretado como verbo **está**, como lo demuestra la importante cantidad de respuestas (26% del total) en gerundio y participio.

Estos resultados nos permiten explicar una buena parte de las diferencias de rendimiento no como consecuencia de impericia en el manejo del sistema lingüístico en sí (Hernández y Ramos, 1978) sino en la habilidad lectora. El mecanismo por el cual el chico dedujo lo que tenía que completar parece basarse fundamentalmente en las palabras inmediatamente anteriores, sin tener en cuenta "lo que viene después".

En algunas preguntas, ese procedimiento fue suficiente para completar correctamente: p.e., en A2, cuando el alumno "llegó" al blanco, ya tenía toda la información necesaria para la respuesta. Las respuestas a esta pregunta presentaron una gran variedad de adjetivos, y sólo se produjo un caso de error estructural. En A9 la estructura del sintagma fue similar a A2 excepto en que no presentaba un intensificador: el adjetivo no era estructuralmente obligatorio y no había ninguna señal previa que indicara que allí se esperaba un adjetivo. En esa pregunta, el porcentaje de acierto fue notablemente menor (44%). El alumno se veía obligado a continuar leyendo para deducir la respuesta y eso es algo que no todos hicieron.

Una dificultad no estructural, porque no afecta la estructura de constituyentes básicos de la construcción, pero que creemos importante para el rendimiento escolar, es la concordancia numérica. En el sur hubo un alto porcentaje de errores en los casos en que se esperaba una respuesta plural (promedio A: 27% de errores de número en respuestas que exigían plural). Los chicos parecen no tener conciencia lingüística de la construcción de plural, particularmente en el caso de **-s** pero también en casos en los que el plural se expresa por medio de un cambio morfológico (p.e., **el** por **los** en A15).

En síntesis todo esto parece llevarnos a pensar que la construcción nominal no presenta dificultades estructurales importantes. Los problemas centrales frente a los que nos encontramos son la falta de conciencia lingüística con respecto a la manifestación morfofonológica del plural y el desarrollo de estrategias de lectura insuficientes.

### *Construcción verbal*

La comparación de respuestas correctas entre ambas muestras (eficiencia) nos señala que hubo diferencias significativas en el rendimiento en cuatro de siete preguntas. Cuando no hubo diferencias significativas se debió a que también se produjeron muchos errores en la muestra testigo.

En general, excepto en dos preguntas de la prueba A (A10 y A12) los errores no fueron estructurales. (En las estructuras verbales, hay reconocimiento estructural cuando la respuesta es un verbo conjugado, sin importar su sentido ni su regimen estructural.) En estas dos preguntas se somete al alumno a dificultades importantes: los verbos están dentro de estructuras oracionales complejas y, además, existe la posibilidad de interpretar como sujeto distintos referentes:

1) y la rompió en muchos pedazos que **quedaron** tirados... (A10).
2) y la rompió en muchos pedazos que **dejó** tirados... (A10).
3) Mafalda los recogió porque si **quedaban** ahí su mamá se iba a enojar... (A12).
4) Mafalda los recogió porque si **iba** ahí su mamá se iba a enojar... (A12).

La pregunta A8 presentó un caso particular: varios niños respondieron con un sustantivo en lugar de un verbo como se esperaba (**rompió**). Esto puede explicarse teniendo en cuenta que el elemento inmediatamente anterior al verbo es un pronombre objetivo (**la**) que algunos niños tendieron a interpretar como determinante:

5) (Guille) estiró la mano y la **cabeza** en muchos pedazos... (A8).

Es decir que en este caso no fue la estructura verbal en sí la que presentó la dificultad, sino que es una dificultad de interpretación de objeto directo.

Excepto en estos tres casos (A8, A10 y A12), el reconocimiento de la estructura se dio de manera muy satisfactoria, permitién-

donos confirmar que el verbo no resulta una categoría estructuralmente difícil.

*Objeto directo*

El comportamiento de las muestras en objeto directo no mantuvo la tendencia: mientras que en el testigo siempre fue mayor el número de aciertos que el de errores, en el sur fue superior la cantidad de errores (más del 50%) que la de aciertos. Las diferencias entre el sur y el testigo fueron altamente significativas en todas las preguntas.

En cuanto al reconocimiento estructural (se considera que hay reconocimiento estructural cuando la respuesta es un clítico objetivo o un sintagma nominal equivalente), el porcentaje de los que reconocieron la estructura fue mayor que el de los que no la reconocieron. Sin embargo, y a pesar de que las diferencias entre muestras no sean significativas, en algunas preguntas, el promedio de no reconocimiento de la estructura en el sur fue muy alto: 49% en la prueba A y 40% en la B.

Cuando intentamos discriminar las respuestas obtenidas nos encontramos con una cantidad importante de casos límites, aceptables comunicativamente, pero agramaticales en un sentido estricto:

6) Mafalda **barrió y** recogió. (A11)
7) Mafalda **enojada** recogió. (A11)
8) Mafalda **después** recogió. (A11)
9) (el dibujo) y después **Mafalda** iba a pintar. (B2)
10) (el dibujo) y después ___ iba a pintar. (B2)

Estos resultados evidencian que los niños tuvieron una gran dificultad para reconocer esta estructura. Sin embargo, normalmente se asume que los niños la manejan. ¿Lo hacen, realmente? Nuestro análisis nos permite mostrar que muchos chicos de la región estudiada no la tienen incorporada en su sistema gramatical.

Otra característica evidente en la muestra del sur es que mostró una tendencia importante a utilizar **lo** como clítico preferido, en detrimento de las otras formas. Como consecuencia, se reafirma la tendencia ya mencionada a no utilizar el plural en las construcciones nominales.

## Algunas conclusiones aplicables

La **figura 1** sintetiza los resultados globales para las tres construcciones en Capital y en el sur, que podemos resumir así: los chicos de Buenos Aires se equivocan siempre menos que los del sur. En construcciones verbales y nominales, el comportamiento en ambas muestras no refleja dificultades estructurales tan notorias (el porcentaje de no reconocimiento estructural nunca supera el 20%) como para objeto directo. En esta construcción, el porcentaje de acierto estructural del sur es notablemente menor que en Capital, rondando el 60%. Es decir que hay un 40% de chicos que no se dan cuenta de que ahí va un pronombre de objeto.

Creemos que los resultados obtenidos nos permiten delimitar algunos de los problemas a los que se enfrenta el maestro en sus intentos de desarrollar la lectoescritura en sus alumnos.

En primer lugar, algunos de los problemas característicamente atribuidos a una falla en el desarrollo de la lectoescritura (el hecho de que el chico no entienda lo que lee) no parecen ser así estrictamente. Nuestros resultados nos llevan a postular que en la región que estudiamos, existe una dificultad que es atribuible al menos en parte, a la estructura gramatical de la oración. Es decir, no es solamente que aún no haya desarrollado todas sus estrategias de lectura, sino que además el texto lo enfrenta a una estructura oracional que todavía no posee en su sistema gramatical.

El hecho de que la muestra de Buenos Aires haya tenido en todos los casos mayor rendimiento que en el sur --tanto en eficiencia como en reconocimiento estructural-- sería una prueba más de que la variedad a la que se enfrentó a los chicos no les era igualmente familiar. En un caso, se trataba de su variedad, y en el otro, de aquella que la escuela presenta con la lectoescritura.

Creemos que es de suma importancia para el maestro de cada región conocer cuáles son las estructuras o construcciones que actúan como barreras para la comprensión. Con esa información, el maestro podrá desarrollar los materiales didácticos y las aplicaciones más adecuadas para consolidar esas estructuras en el sistema gramatical del niño. Específicamente, consideramos que, en la región visitada, la estructura de objeto direc-



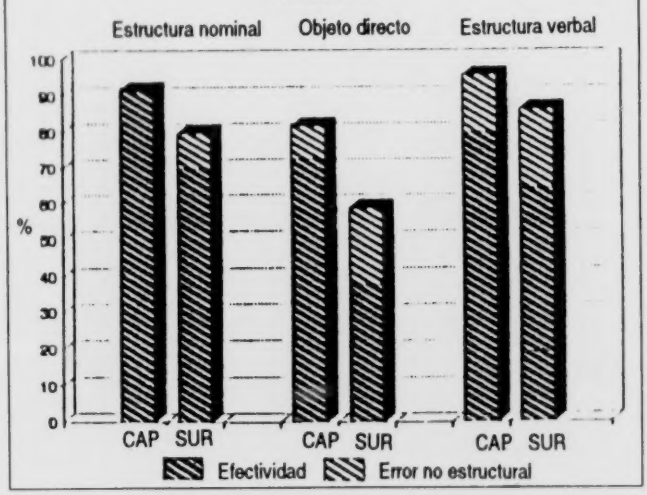
882

to reemplazado por pronombre es una barrera para la comprensión escrita por razones fundamentalmente sintácticas. Los maestros de la región no lograrán que el alumno capte satisfactoriamente el significado de un texto en tanto no solucionen el problema estructural previo.

Algo similar sucede en el caso de las construcciones nominales de plural con **-s** en las que difícilmente el maestro obtenga resultados si sólo enfoca la corrección desde el punto de vista fonológico.

Los niños entre los que se tomaron estas muestras pertenecen a una cultura prácticamente ágrafa. La escuela los expone al mismo tiempo a la manifestación más difícil de una variedad lingüística que no es la suya: la escritura. Creemos que conocer las características del habla de la región donde trabajan puede ayudar a los maestros en su tarea de mediadores entre la manifestación escrita del dialecto más prestigioso y la variedad lingüística de sus alumnos.

**FIGURA 1**




## Notas

1. Este apartado y el siguiente son una síntesis parcial de Menegotto, 1991.
2. Ese viaje y todo el trabajo de análisis posterior de los datos se realizó gracias a un subsidio para jóvenes investigadores otorgado por el Instituto de Cooperación Iberoamericana y la Comisión Nacional Quinto Centenario del Descubrimiento de América. El análisis estadístico fue realizado por el Ing. Pablo Abbate.
3. El análisis de los resultados obtenidos pueden encontrarse en Menegotto, 1991.
4. Entendemos por reconocimiento estructural el porcentaje de alumnos que reconoce la estructura en estudio. Para las construcciones nominales consideramos que hay reconocimiento de la estructura cuando el alumno contesta bien o comete errores de género, de número o de sentido. (Contesta con la categoría esperada pero produce una frase sin sentido o inapropiada en el texto: B7: *pero de pronto se le rompió nena.*)

**Este trabajo fue presentado en el 2do. Congreso Latinoamericano de Lectoescritura, realizado en Buenos Aires, en julio de 1991.**

## Bibliografía

Acuña, M.L. (1987) "Ejemplos de interferencia lingüística en el español de Neuquén y Río Negro." Ministerio de Educación y Justicia. Documentos del PREDAL Argentina II. **Atlas Lingüístico Antropológico de la República Argentina.** Buenos Aires: 21-29.

Hermosilla Sánchez, J. (1985) "Un aspecto de la concordancia en la expresión verbal de estudiantes universitarios mapuches." **Revista de lingüística teórica y aplicada, Nº 23**, pág. 175-178.

Hernández, A. y N. Ramos (1978) "Rasgos del castellano hablado por escolares rurales mapuches. Estudio de un caso." **Revista de lingüística teórica y aplicada, Nº 16**, pág. 141-150.

Hernández, A. y N. Ramos (1983) "Situación sociolingüística de una familia mapuche. Proyecciones para abordar el problema de la enseñanza del castellano." **Revista de lingüística teórica y aplicada, Nº 21**, pág. 35-44.

Hernández, A. y N. Ramos (1984) "Algunas características gramaticales del castellano hablado por mapuches." **Actas Jornadas de lengua y literatura mapuche.** 29-31 de agosto. Convenio Universidad de la Frontera-Instituto lingüístico de verano. Temuco, Chile: Imprenta y editorial Kümedungu, pág. 128-138.

Menegotto, A. (1991) "Problemas lingüísticos en la escritura de escolares en el área de influencia mapuche." Informe a la **Comisión V Centenario del Descubrimiento de América.** Ms.

Stell, N. (1987) "Particularidades de la lengua oral y del entorno sociocultural de los hablantes de San Carlos de Bariloche." Ministerio de Educación y Justicia/OEA Documentos del PREDAL Argentina II. **Atlas lingüístico antropológico de la República Argentina.** Buenos Aires: pág. 80-89.

## Apéndice

Mirá la historieta y después completá los espacios en blanco.

### Prueba A

Había una nena que se llama Mafalda. Esta 1 *nena* tenía un hermanito muy 2 *lindo* llamado Guillermo. Pero todos le 3 *decían* Guille.

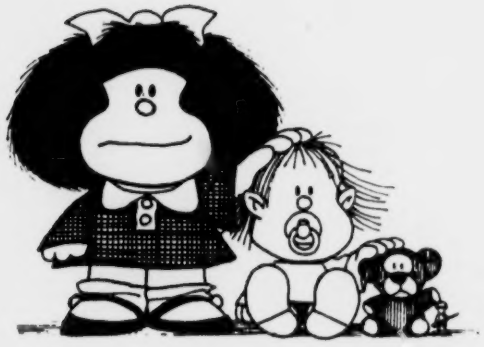
4 *Un* día, Mafalda le 5 *mostró* una foto de un nene tan chiquito como él. Guille 6 *la* miró atentamente, estiró 7 *la* mano y la 8 *rompió* en muchos pedazos 9 *chiquitos* que 10 *quedaron* tirados en el piso. Un rato más tarde, Mafalda 11 *los* recogió porque si 12 *quedaban* ahí su mamá se iba a enojar con ella y con 13 *el* nene.

¿Por qué rompió Guille la foto? Mafalda no 14 *lo* sabe, pero 15 *los* nenes muy chiquitos no entienden 16 *las* fotos.

### Prueba B

La nena que estaba dibujando se llama Mafalda. Estaba haciendo un 1 *dibujo* para su maestra; lo hacía con lápiz y después 2 *lo* iba a pintar con 3 *los* lápices de colores que 4 *su* mamá le regaló. Mafalda estaba muy contenta porque 5 *las* casas le salen muy bien y este dibujo 6 *le* quedaba muy lindo. Pero de pronto se le rompió la 7 *punta*. Al principio 8 *se* quedó sorprendida y no supo qué hacer. Pero cuando se dio cuenta de 9 *lo* que había pasado, se puso a llorar: 10 *la* punta estaba rota y 11 *ella* no podía seguir dibujando la 12 *casa*.

Lloró tan fuerte que su mamá y su papá 13 *la* escucharon y le 14 *preguntaron* qué le pasaba. Mafalda 15 *les* contó, llorando, que ya no iba a poder dibujar 16 *casas* nunca más porque su lápiz estaba roto. La mamá trató de consolarla mientras el papá 17 *fue* a buscar 18 *un* sacapuntas y le explicó cómo se usa. Ahora Mafalda sabe cómo sacarle 19 *punta* al lápiz y por eso ya no llora más: puede dibujar más casas, y como siempre, 20 *las* hace muy lindas.





884

# MEJORAMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA:

## EJERCITACIÓN DE TRES TÉCNICAS INTEGRADAS EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

IRMA CAMARGO DE AMBÍA

*Investigadora y consultora en el área de la lectoescritura. Fundadora y ex presidenta de la Asociación Peruana de Lectura (APELEC).*

### Introducción

En el Perú, es urgente y necesario propugnar la investigación en el campo educativo, en razón de la existencia de un sinnúmero de niños que presentan problemas de aprendizaje en el nivel de la comprensión lectora, base fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje así como para el desarrollo integral.

Es menester que el docente reciba una información, clara y realista, sobre los resultados de las investigaciones, estudios y experiencias, de tal manera que pueda someter a prueba constante métodos y experiencias productivas, que le ayuden a solucionar los problemas de aprendizaje que a diario tienen que enfrentar en el aula.

La enseñanza tradicional de la lectura en el Perú, concentra su dedicación, esfuerzo y estudio en la etapa inicial de su enseñanza-aprendizaje, pero reduce su entrenamiento en los grados posteriores, limitando, así, el nivel de comprensión de la lectura, al no garantizar el progreso de la habilidad lectora.

Por otro lado, a ello se suma, la no existencia de técnicas y estrategias adecuadas a nuestro medio, necesitándose, así, adaptar técnicas y estrategias foráneas en favor del proceso de enseñanza de los niños.

El presente trabajo apunta, precisamente, a proporcionar al docente, por un lado, instrumentos y, por el otro, estrategias que desarrollen la habilidad al nivel de la comprensión lectora.

El estudio mencionado planteó la factibilidad de experimentar, con niños de aulas regulares y con una muestra de mayor significación, las



885

técnicas y estrategias, basadas en el estudio y análisis de algunas investigaciones norteamericanas, que las educadoras chilenas Rosita Rioseco y Cecilia Navarro experimentaron en una muestra reducida de alumnos pertenecientes a grupos de rehabilitación.

## Marco teórico

Se reconoce como muy importante el rol de la lectura en la educación y la sociedad.

La lectura es un instrumento indispensable para el desarrollo del ser humano, por ser un medio de información, conocimiento e integración, además de ser una vía para adquirir valores importantes que coadyuven a una mejor "función formativa y social" (Sánchez Lihón, 1987). Con respecto a la comprensión lectora, sostenemos que es la rama de la lectura que estudia las variables lingüísticas que determinan la complejidad del material escrito.

Estas variables son responsables de la dificultad con que se obtiene la información contenida en el material.

Por otro lado, diversos autores enfocan el fenómeno de la comprensión lectora como procesos de unificación y diversificación (Dilthey, 1943); procesos de síntesis y diferenciación (Alliende y Condemarín, 1982); procesos lingüísticos bajo el esquema de entrada y salida (Gagne, 1984); sin embargo, cabe recalcar que todos ellos en el fondo convergen en que la comprensión lectora se basa en los procesos de introyección del material escrito a fin de analizarlo y sintetizarlo.

Pero más allá de reconocer los procesos que se dan en la comprensión es necesario establecer, en base a dicho reconocimiento, el cómo estimular las habilidades para comprender la lectura, "a modo de estrategias y técnicas para procesar la información escrita" (Morles, 1985). Entre estas estrategias y técnicas se encuentran la organización, elaboración, focalización, verificación e integración.

Una expresión de tales estrategias lo constituye el agrupar, en una sola, las interpretaciones parciales que hace el niño mientras va leyendo. Otro ejemplo es incorporar la información nueva en los esquemas de conocimiento que él posee.

En general, cualquiera que fuere la estrategia que se desee ejercitar, es necesario tener presente que la cantidad e intensidad de la ejercitación va a depender de la manera como progrese el educando en el uso espontáneo, oportuno y eficaz de cada estrategia.

## Metodología

Se trabajó utilizando el tipo de investigación experimental, con una muestra de 200 alumnos. El grupo control estuvo constituido por 100 alumnos del Colegio Isabel La Católica, quienes no fueron entrenados con las técnicas y estrategias diseñadas. El grupo experimental estuvo conformado por 100 alumnos del Colegio Madre Admirable, quienes fueron ejercitados con las técnicas y estrategias diseñadas. La distribución fue de 50 de 2º grado y 50 de 6º grado por cada colegio.

Los instrumentos utilizados fueron, en una primera instancia, las pruebas que constituyeron las evaluaciones tanto de entrada como de salida, construidas expresamente para medir la comprensión lectora. Se elaboró una para cada grado (2° y 6° grado). Estas pruebas fueron validadas. La validez de constructo, en la prueba de 2º grado, obtuvo una confiabilidad de 0.90, consistencia altamente confiable. La prueba para 6° grado alcanzó una consistencia de 0.46, equivaliendo a una confiabilidad buena o sustancial.

En segunda instancia, empleamos las Técnicas que promueven las habilidades de comprensión lectora: Técnica V.L.P. propuesta por las autoras Karen D. Wood y Nora Robinson (1983), basadas en el desarrollo del vocabulario, lenguaje y predicción; Técnica propuesta por Nancy Marshall (1983) basada en el aprendizaje de la estructuración de un cuento o historia; y, Técnica propuesta por Kathryn S. Carr (1983) basada en el desarrollo de la habilidad de la inferencia.

Con la finalidad de ejercitar y desarrollar la comprensión de la lectura se implementó a los docentes del Colegio Madre Admirable en la aplicación y desarrollo de las tres técnicas en forma integrada. Luego de ello, se programaron las clases de lectura, para desarrollarlas durante tres meses con una frecuencia de dos veces semanales, en clases de una hora de duración cada una. Esta programación tuvo en cuenta la aplicación de las tres técnicas en forma integrada.

Los contenidos de los cuentos o historias que permitieron aplicar las técnicas, fueron

previamente seleccionados considerando la complejidad del material y su extensión, los intereses y nivel de desarrollo de los alumnos.

## Aplicación

En la consideración de que este estudio es eminentemente práctico y constituye un aporte importantísimo para el desarrollo y ejercitación en la comprensión lectora, creo necesario dar un ejemplo de cómo se pueden aplicar estas técnicas en forma integrada porque una complementa a la otra (ver **Anexo**).

## Resultados

Una vez terminado el aprendizaje correspondiente, se evaluó a los alumnos de cada uno de los grupos establecidos con los instrumentos elaborados. Calificadas las pruebas, se realizó el tratamiento estadístico llevando a cabo el análisis de varianza mediante el Método de Bloque Completo Randomizado (BCR). Se usó, además, la prueba de Comparación de Medias de Duncan y Tukey como prueba de significación estadística. (Por razones de espacio no incluimos las tablas.)

Los resultados obtenidos nos indican la existencia de diferencias significativas en ambos grupos, en lo que se refiere al desarrollo de habilidades en la comprensión lectora, viéndose favorecidos los alumnos del grupo experimental.

## Conclusiones

1. Las pruebas para medir el nivel de comprensión lectora son un instrumento confiable que permite medir tal aspecto.
2. Las técnicas experimentadas que fueron sometidas al tratamiento de validez y confiabilidad, en el 2° grado, dieron un alto grado de confiabilidad ya que alcanzó una consistencia de 0.90, lo que indica que ella logra medir el desarrollo y la ejercitación de la lectura en estos niños.
3. El tratamiento de confiabilidad en el 6° grado, dio como resultado una consistencia de 0.46, ello indica que aún alcanzando una buena confiabilidad, es recomendable realizar algunos ajustes en cuanto a la conexión existente entre las partes evaluadas en este instrumento.
4. El grupo experimental alcanzó mejores niveles de comprensión lectora en comparación al grupo control pues la diferencia fue altamente significativa entre los grupos, ya que el grupo experimental superó en un 42% al grupo control.

Las pruebas de comparación de Duncan y Tukey mostraron homogeneidad entre las cuatro secciones de cada grupo. Esto podría deberse a la existencia de la polidocencia en el nivel de enseñanza primario.

La técnica de V.L.P. promueve el desarrollo de un vocabulario significativo previamente extraído del texto a leer, con la posibilidad de utilizarlo en una variedad de contextos, tanto semánticos como fonológicos, los que facilitan su memorización, aprendizaje y comprensión.

La técnica de estructuración de un cuento, desarrolla la función sintáctica ya que capacita al niño para organizar la información lingüística, de manera ordenada y lógica, permitiendo su recuerdo y reproducción posterior tanto a nivel oral como escrito.

La técnica de inferencia, introduce al niño en un mundo de interpretaciones y conjeturas que van más allá de lo explícito, permitiéndole hacer uso de un pensamiento crítico, emitir juicios valorativos, distinguir entre lo real y lo fantástico.

### Referencias bibliográficas


Allende, F.; M. Condemarín (1982) **Manual de la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva.** Santiago de Chile: Edit. Antártica.

Camargo, I. (1988) "Modalidades de lectura en la escuela primaria." **Revista educativa peruana de circulación interamericana. Perspectiva de la Educación Nº 15.** Lima.

Camargo, I. (1987) "Técnicas para desarrollar y ejercitar la lectura comprensiva." **Revista educativa peruana de circulación interamericana. Perspectiva de la Educación Nº 8.** Lima.

Garret, H. (1976) **Estadística para psicólogos y educadores.** Buenos Aires: Editorial Paidós.

Kappelmayer, M. (1976) **La iniciación en la lectoescritura.** Buenos Aires: Ed. Latina.

Morles, A. (1985) **Problemas en la comprensión de texto escrito y su resolución.** Venezuela: ASOVAC.

Morles, A. (1986) **El desarrollo de habilidades para comprender la lectura y acción del docente.** Venezuela: ASOVAC.




887

Sánchez Lihón, D. (1987) **Lectura en educación primaria.** Lima: INIDE.

Rioseco, R. y C. Navarro (1985) "Tres estrategias para desarrollar y ejercitar la lectura comprensiva: un enfoque psicolingüístico." **Lectura y Vida.** Año 6, Nº 3.

Rosales, P. (1983) **Desarrollo de mecanismos de lectura comprensiva en niños de poblaciones urbanas.** Lima: INIDE.

Summers, G. (1976) **Medición de actitudes.** México: Trillas.

## ANEXO

Ejemplo de cómo aplicar las tres técnicas de la investigación en forma integrada.

### Matilde y el zorro (cuento)

En un lejano pueblo de nuestra sierra, entre montañas cubiertas de nieve, sembradíos y ríos, vivía Matilde. Mientras el Sol le enviaba luz y calor ella podía ordeñar su linda vaquita, cuidar las ovejas y jugar entre el alfalfar y el verde maizal.

Una mañana, muy de madrugada, Matilde se sorprendió con la aparición de un zorro que le traía verduras para hacer juntos una rica sopita.

Mientras la sopa hervía, en una olla de barro, Matilde y el zorro jugaron a la ronda y a las escondidas y agotados se recostaron bajo una retama para seguir disfrutando del día.

Estaban felices, cuando de pronto llegó volando una mariposita:

- ¡Matilde, Matilde! ¡Vamos pronto! ¡Tenemos que ayudar!

- ¿Ayudar? ¿A quién? -dijo Matilde.

- No importa a quien. - respondió la mariposita. Ha caído una enorme piedra al río, el agua no puede pasar, se está acumulando. Si no avisamos a los campesinos, el agua se desbordará y malogrará todo el maíz y la papa que están recién sembraditos.

- ¡Yo no voy a ninguna parte! -dijo el zorro, que veía amenazado su mejor día de sol -además que me importan los campesinos, ellos no son mis amigos.

Cuando la mariposita les decía que se debe ayudar a quien lo necesita se escucharon unas vocecitas. Eran las flores de la retama que desde su rama hablaban a la mariposita.

- Nos da mucha pena lo que has contado, nosotras queremos ayudar. ¿Por qué no nos cortas el tallo para poder ir?

- ¡Ja, ja, ja! ¿Y en qué van a ayudar? -dijo el zorro, en tono burlón- porque si les cortamos el tallo se marchitarán.

- No importa -respondieron las florecillas- lo que vale es hacer algo por los demás. Nosotros les acompañaremos dándoles nuestro perfume y alegría.

- Gracias, queridas florecitas -dijo la mariposa- pero no es necesario que se sacrifiquen cuando otros podrían ayudar. Bueno, bueno, me voy, no debo perder más tiempo; y se alejó volando rápidamente.

De pronto sucedió algo muy extraño. Todo se puso oscuro, hacía frío y no se veía nada, parecía de noche.

El Sol se había ocultado.

Matilde y el zorro lo llamaron desesperadamente y le preguntaron si vendría mañana a lo que él respondió:

- No sé, quizás no vuelva más. Aquí estoy contento y descansando. Para qué voy a trabajar tanto si yo no conozco a todos los que viven en la tierra.

- Aunque no nos conozcas, tú sabes que te necesitamos -dijo Matilde y agregó con voz suplicante.

- ¡Regresa por favor! Sin Sol tendremos frío, las plantas no crecerán, no habrá frutas ni verduras, ni papa, ni maíz, ni quinua!

El Sol empezó nuevamente a dar luz y a calentar la tierra. El no pensaba irse porque ama a todos los hombres, a los animalitos y a todas las plantas, aunque no los conoce a todos. Sólo quería dar una lección a Matilde y al zorro que se negaron a ayudar a los campesinos porque no eran sus amigos.

Matilde y el zorro reflexionaron sobre su actitud egoísta y arrepentidos, sin perder tiempo, corrieron de casa en casa avisando a cada uno. Algunos dejaron su comida a medio hacer, otros la ropa sin tender y otros ya no fueron de paseo porque ya no tenían tiempo que perder. Todos dejaron de hacer lo que estaban haciendo y corrieron a ayudar.

La piedra que había caído al río, era muy grande, demoraban mucho en moverla y el agua ya estaba llegando al borde y pronto se desbordaría.

- ¡Qué hacemos! ¡No se puede mover! ¡Hay que hacer algo! -gritaban los campesinos.

- Ya no hay tiempo -dijo una campesina dejando de empujar y reunió a todos para pensar en una solución.

Juntos se pusieron a pensar y de las ideas de todos salió una gran idea. Hacer una acequia rápidamente, para que el agua corriera por ahí.

Trabajaban juntos sacando las piedras, cavando la tierra, sin importarles el tiempo que pasaba. Trabajaron mucho, quedando rendidos; pero estaban felices porque unidos habían logrado, finalmente, salvar los campos de sembradíos.

Adaptación de Irma Camargo de Ambía del cuento teatralizado de Cecilia Granadino.



888

## TÉCNICA 1
**(V.L.P.)**

### 1. Etapa de selección del vocabulario

| | | | |
|---|---|---|---|
| sierra | río | mariposita | agua |
| sembrío | zorro | ayudar | frío |
| Matilde | 'maizal | desbordar | ocultó |
| Sol | retama | egoísta | sorprendió |
| ordeñar | enorme | marchitarán | borde |
| reflexionaron | acequia | campesino | felices |

### 2. Etapa de desarrollo de lenguaje

a) ¿Qué palabra significa lo mismo que...?

| | |
|---|---|
| enorme | ocultó |
| reflexionar | marchitarán |

b) ¿Qué palabra significa lo contrario de ...?

| | |
|---|---|
| enorme | felices |
| egoísta | frío |

c) Completa las siguientes oraciones con alguna de las palabras que aparecen en la lista:

- La linda vaquita se dejó ..... por la campesina.
- Las flores se ..... si no las ponen en ..... fresca.

d) Agrupa las palabras que tengan que ver con los animales.

e) Agrupa las palabras que denominan objetos.

f) Di que palabras muestran acciones.

g) Di cualidades para las siguientes palabras:

| | |
|---|---|
| Sol | campesino |

### 3. Etapa de predicción

a) Después de leer las palabras escritas en la pizarra, ¿de qué crees tú que podría tratarse el cuento?

b) ¿Qué palabras crees tú que te indican el lugar donde se desarrollan los hechos?

c) ¿Qué palabras te indican el ánimo o sentimiento de los personajes?

d) ¿Crees tú que el cuento será una realidad o una fantasía? ¿Por qué?

e) ¿Qué palabras te podrían indicar los hechos que se suceden en el cuento?

*Una vez terminada de aplicar esta primera técnica, se procede a leer el cuento, mientras los niños escuchan con los ojos cerrados para poder visualizar los hechos que se suceden.*

*Una vez leído el cuento, se hacen las preguntas literales con el fin de motivar una discusión grupal sobre el cuento. Por ejemplo:*

**Preguntas literales**

a) ¿Qué personaje aparece primero en el cuento?
b) ¿Qué hacía Matilde mientras salía el sol?
c) ¿Quién era la amiga del zorro?
d) ¿Qué hicieron Matilde y el zorro cuando se cansaron de jugar?
e) ¿Qué pasó en el río?
f) ¿Qué hizo la mariposa?
g) ¿Por qué se ocultó el Sol?
h) ¿Qué hicieron Matilde y el zorro después de reflexionar sobre su actitud egoísta?
i) ¿Cómo solucionaron el problema?
j) ¿Por qué todos los campesinos al final estaban felices?

## TÉCNICA 2
**(Estructura del cuento)**

| ¿Quiénes? ¿Dónde? | ¿Qué pasa? | ¿Cómo termina? |
|---|---|---|
| Personajes:<br><br>Lugar: | Acciones que suceden: | Hecho final: |



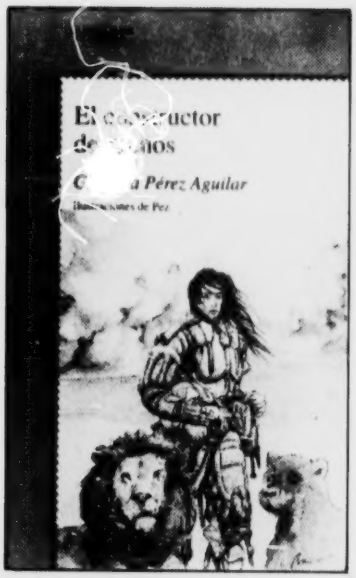
889

# PARA QUE ESTA SEA UNA ESCENA COTIDIANA

Presentamos a los más grandes escritores para chicos reunidos en una sensacional biblioteca.
Biblioteca Plan Lector. Para chicos de 6 años en adelante, los mejores títulos de autores argentinos y extranjeros. Ilustrados por los dibujantes más talentosos.
Biblioteca Plan Lector. Un material ideal para el trabajo en el aula ,

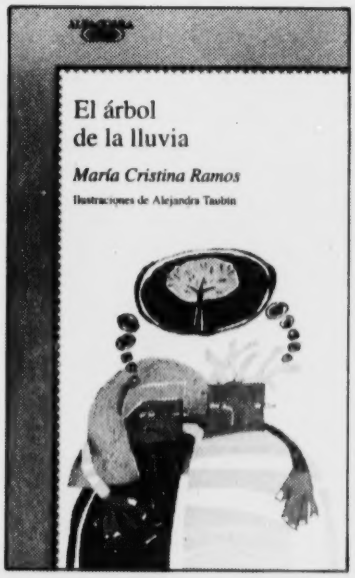
# TENEMOS NOVEDADES EXTRAORDINARIAS

Werenkraut y Asoc.



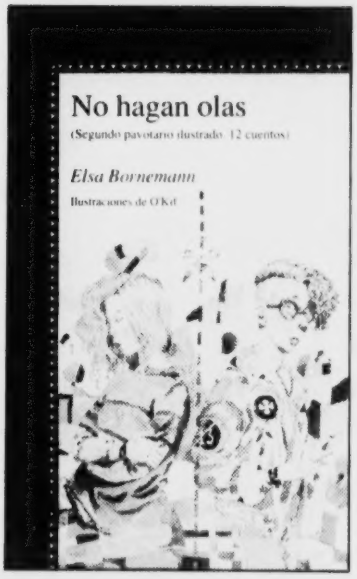

**Graciela Pérez Aguilar**
*El constructor de sueños*
96 págs. $ 10

Una novela argentina de ciencia ficción, escrita con imaginación y suspenso, para chicos a partir de 12 años.




**Maria Cristina Ramos**
*El árbol de la lluvia*
114 págs. $ 9

*El árbol de la lluvia* invita a los lectores a partir de los 10 años a descubrir la magia y el misterio de las cosas simples.




**Elsa Bornemann**
*No hagan olas*
116 págs. $ 11

Elsa Bornemann retoma el hilo de sus relatos de *La edad del pavo* y vuelve a demostrar por qué es una de las escritoras mas leídas y reconocidas por niños y jóvenes.

como complemento pedágogico o material recreativo.
Biblioteca Plan Lector. Para que los chicos incluyan la lectura entre sus planes. Definitivamente.

BIBLIOTECA PLAN LECTOR
*infantil - juvenil*

**Santillana**

Beazley 3860 (1437) Buenos Aires-Tel: 91-[illegible]06/1535/4000/4111/4324-Fax:953-3716

**¿Quiénes?**
(Personajes)

Matilde, zorro, sol, campesinos, mariposa, retama.

**¿Dónde?**
(Lugares donde ocurren los hechos.)

Región de la sierra, casa de Matilde, el campo.

**¿Qué pasa?**
(Las acciones que realizan los personajes.)

a) Acciones que inician la narración:

- Matilde se sorprendió con la aparición del zorro.
- Matilde y el zorro jugaron.
- Agotados se recostaron bajo una retama.

b) Acciones que indican el momento culminante:

- Llegó una mariposita pidiendo ayuda.
- Una enorme piedra había caído en el río.
- El agua se desbordó.
- Matilde y el zorro no quieren ayudar.
- Las flores de la retama se ofrecen a ayudar.
- Todo se puso oscuro.
- El sol empezó a salir nuevamente.
- Matilde y el zorro reflexionaron sobre la actitud egoísta y corrieron de casa en casa avisando a cada uno.

**¿Cómo termina?**
(Contiene desenlace de lo sucedido.)

- Matilde y el zorro arrepentidos por su actitud egoísta corrieron de casa en casa comunicando a todos el problema.
- Todos unidos hicieron una acequia desviando el agua por ahí.

## TÉCNICA 3
**(Inferencia)**

a) ¿Por qué crees que Matilde y el zorro eran amigos?

b) ¿Quién crees tú que fue más egoísta, Matilde o el zorro? ¿Por qué?

c) ¿Crees que la mariposita es solidaria? ¿Por qué?

d) ¿Cuál de estas palabras demuestra mejor la actitud de las flores de retama?

| | |
|---|---|
| alegrarse | solidarizarse |
| apenarse | sacrificarse |

e) ¿Por qué Matilde y el zorro se arrepintieron de su actitud?

f) ¿Qué quería decir el Sol cuando se ocultó?

g) Subraya la palabra que caracteriza mejor al zorro:

| | |
|---|---|
| astuto | leal |
| egoísta | caritativo |

h) Subraya la actitud de los campesinos que hizo posible la solución del problema:

| | |
|---|---|
| se desesperaron | se unieron |
| se pelearon | se apenaron |

## 4. PRUEBA DE EVALUACIÓN

*La prueba que presentamos es sólo como sugerencia. Se desprende de la aplicación de las tres técnicas en el cuento de "Matilde y el zorro".*

**Prueba de evaluación**

Nombre: .....

Grado: .....

Sección: .....

Puntaje: [ ]



892

Después de leer en forma silenciosa el cuento "Matilde y el zorro" responde las siguientes preguntas:

1. Son sinónimos de **desbordar**:

sobrepasar rebosar

Escribe una oración utilizando un sinónimo de **desbordar**.

2. Diminuto es el antónimo de enorme. Completa la oración con estas palabras:

En América del Sur hay ..... árboles cuyas ramas son recorridas por ..... insectos.

3. Del cuento saca dos palabras que sean verbos.

4. ¿Qué hacía Matilde mientras salía el sol?

.....
.....
.....
.....

5. ¿Qué hicieron Matilde y el zorro cuando se cansaron de jugar?

.....
.....
.....
.....

6. ¿Crees que la mariposita es solidaria? ¿Por qué?

.....
.....
.....
.....
.....

7. ¿Cuál de estas palabras demuestra mejor la actitud de las flores de retama?

alegrarse sacrificarse
apensarse solidarizarse

8. ¿Por qué Matilde y el zorro se arrepintieron?

.....
.....
.....
.....
.....

9. Subraya la palabra que caracteriza mejor al zoro.

astuto leal
egoista caritativo

10. Subraya la actitud de los campesinos que hizo posible la solución el problema.

se desesperaron se pelearon
se unieron se apenaron

## 5. Calificación

La cuantificación de los resultados está dada de una forma sencilla y práctica para ser utilizada por el docente:

0 : Contenido negativo
1 : Contenido medianamente aceptable
2 : Contenido aceptable

La suma de las respuestas dadas por el alumno será su puntaje general. Dicho puntaje va de 0 a 20 puntos.

Se determinó una tabla genérica en donde se indican los niveles de comprensión lectora alcanzados por los alumnos; esta tabla está en función del puntaje obtenido.

**Tabla de calificaciones en cuanto al nivel de comprensión lectora**

| | | |
|---|---|---|
| 10 a menos | = | Comprensión deficiente |
| 11 - 12 | = | Comprensión regular |
| 13 - 15 | = | Comprensión buena |
| 16 - 17 | = | Comprensión muy buena |
| 18 - 20 | = | Comprensión excelente |

Esta tabla es válida para la calificación en cualquiera de los ejercicios dados por cada uno de los grados de estudio.



BEST COPY AVAILABLE

# INSTRUCCIONES PARA NUESTROS AUTORES

**1.** Los trabajos deben tratar acerca de la **lectura** y **escritura** y **áreas conexas** dándose preferencia a investigaciones y exposiciones de prácticas pedagógicas.

**2.** Los trabajos deben ser inéditos. El envío de un trabajo a LECTURA Y VIDA, **Revista Latinoamericana de Lectura,** supone la obligación del autor de no someterlo simultáneamente a la consideración de otras publicaciones.

**3.** Los trabajos, que no pueden tener una extensión superior a las 18 carillas tamaño carta (incluida la bibliografía) mecanografiadas a doble espacio, deben ser enviados a la redacción de la revista **(Casilla de Correo 124, Sucursal 13, 1413 Buenos Aires, Argentina).**

**4.** Deben ser remitidos **en original y dos copias** y estar acompañados de una nota con la dirección del autor/autores número de teléfono, lugar de trabajo y breve reseña de su trayectoria profesional y científica.

**5.** Los responsables de la redacción de la revista se reservan el derecho de publicar o no los trabajos presentados y de determinar la oportunidad de hacerlo. Acusarán recibo de los originales, informarán a los autores la aceptación o rechazo en el momento en que se determine de acuerdo con las normas que rigen el proceso de revisión pero no mantendrán otro tipo de correspondencia ni devolverán los originales.

**6.** Los trabajos recibidos son revisados por dos miembros por lo menos del **Consejo Editorial Consultivo.** Aquellos autores que deseen permanecer en el anonimato para los informes de los consultores, deben enviar dos de las tres copias del trabajo encabezadas sólo por el título, con el nombre y los datos personales mecanografiados en hoja aparte.

**7.** Las **notas** y **llamadas** se numerarán por orden de aparición y se agruparán al final del texto.

**8.** Las **figuras** y **tablas** deben presentarse en original y numerarse correlativamente por orden de aparición en el texto. Las **ilustraciones** no deben incluirse en el cuerpo del texto, sino que irán en hoja aparte identificada con el nombre del autor en la parte superior derecha y la indicación del lugar donde deban incluirse.

**9.** Las **referencias bibliográficas** se ordenarán por orden alfabético, citando: autor, año (entre paréntesis), título del libro (subrayado), lugar de edición, editorial y año de la edición. Si se trata de artículo: autor, año, título, nombre de la publicación (subrayado), volumen y/o número de la revista (subrayado), y páginas. Cuando la obra citada es una traducción, deberá citarse en primer lugar el título original de la obra y entre paréntesis su versión en castellano o en el idioma en el que se esté citando.

**10.** Los **informes de investigación** deben respetar los apartados clásicos de Introducción, Método (sujetos, diseño, instrumentos y/o procedimientos), Resultados y Conclusiones.

**11.** La Dirección y la Redacción de la revista no se hacen responsables de las ideas y opiniones expresadas en los artículos.

**Aquellos trabajos que no cumplan con la totalidad de los requisitos enunciados no serán considerados, tampoco se enviará a los autores acuse de recibo ni se les devolverá los originales.**

# La escritura en la cultura postalfabética

Rubén M. Tani

*Instituto de Lingüística, F.H.C.E.,*
*Universidad de la República, Uruguay.*

## The Barrio Boyzz[1]

Cuando llegó la TV en blanco y negro, los jóvenes leían comics (el legendario **Tony**) y hasta novelas. Si uno hace una especie de anagnórisis y compara, advierte que la antigua programación, esto es el formato de la antigua TV, era para el formato de hoy, antigua.

Han cambiado ciertas pautas culturales (económico-políticas) que marcan rasgos latinoamericanizantes en Uruguay, y aunque la TV a colores cambió aún más el formato perceptivo, debemos agregar aquí los video-games, las computadoras y el video, que acabaron con los flippers de los 60-70.

La generación que nació viendo en colores, hoy no lee comics (ni siquiera **Condorito** o **Patoruzú**) y, por supuesto, pasó de moda el **Tony**. Sólo ven TV y videos y muy poco cine (es caro). La vieja cultura de matinée ya pertenece al pasado y empezó a morir cuando llegó la TV en blanco y negro. Sobrevive como muy pálido reflejo en esas tardes que ofrecen el Bono Escolar y Liceal en las vacaciones de julio.

Ahora bien, ¿qué significa como cambio palpable en los hábitos lectores (aparte del costo de los libros) esta cultura en la que resulta más económico alquilar videos en el barrio?

El cambio radical que se puede apreciar en varios aspectos de la cultura o modalidad cultural está centrado en los hábitos lectores activos (procesar un texto, un discurso), es decir, procesar un género (policial, ciencia ficción, terror, *best seller*, etc.) lo que enriquece el conocimiento de una **tópica** y una **estructura retórica**.

Naturalmente que, por todo lo antes mencionado, hoy no leen ni el diario y sólo procesan pasivamente el registro icónico (iconográfico de Panofski) del lenguaje de la TV y el video. De todos modos lo que importa



895

aclarar aquí no es si la TV es un opio o si es mala *per se* (no somos dorfmanianos), más bien intentamos señalar que, lo que uno advierte como observador activo de lo que estos jóvenes ven, es que ellos tienen dificultades para dominar la noción de género, el perfil de un director, y procesar sensatamente un guión o argumento, lo cual les permitiría dominar un saber, hilvanar una serie de nociones básicas, ya que aquí no nos estamos refiriendo a un saber técnico.

No creemos, como piensan algunos, que la TV fomente la ingestión pasiva de imágenes: es un **medio** que tiene su retórica a través de los diversos tipos de mensajes (buenos y malos). La TV conlleva otro formato perceptivo a diferencia del libro que obliga a una mayor actividad personal de interpretación del nivel lingüístico del texto para llegar a desentrañar el argumento. La imagen del video nos ahorra **imaginar** a partir de signos lingüísticos. Una cosa es leer una descripción de Robo Cop y otra verlo en video o cine. Además como en TV o video lo que funciona más son productos clase B, el argumento es fácil y no exige mucho esfuerzo en procesar el texto icónico (y simbólico).

Nosotros que estamos desde hace tiempo en contacto con el medio escolar, porque nos interesa el tema, vemos que el sistema educativo no asimiló aún este cambio en la modalidad cultural uruguaya que mencionamos antes y en la cual está inmerso el mismo sistema educativo. No hay una respuesta actualizada y técnica para poder atender a una clientela pequeña y joven que va más contenta al video-club del barrio que a estudiar. ¿Es sensato, acaso, ofrecer a estos jóvenes la Iliada o Antígona? Lo que acontece es que el sistema y el educador no se han percatado de que aunque sus intenciones sean loables, no entienden que Aquiles ahora es karateca y que los héroes son Superman o las tortugas ninjas. El formato mental del educador es diferente y por esta razón recupera el concepto de cultura de un modo diferente y es notorio que no concuerda con la recuperación que de la cultura hace el joven. Si uno los motiva, ellos leen con interés, pero el problema está centrado en los aspectos motivacionales y la función que cumple un texto, p.e., literario. Pensamos que si se supera esa pretensión culturosa que ya no funciona, ellos deberían leer, p. e., en el liceo, novelas policiales o de ciencia-ficción (Chandler, MacDonald, Asimov, Tolkien...) entre otras opciones, aunque esto para nosotros ya es **literatura**. Podríamos sugerir que leyeran comics "cultos": Moebius, Hergé, Breccia, Manara...

El texto es una excusa, no para que sepan o sean "cultos", sino para que descifren activamente la escritura como tecnología para reflexionar individualmente y organizar su lenguaje interior.

Esto supone la lectura como imaginación, creatividad, competencia cultural, que permita interpretar un texto y un contexto.

En la escuela nos alfabetizan, luchamos con la ortografía y nos quedamos sin el dominio técnico del texto como una producción social que tiene una retórica y un formato discursivo. ¿Cómo pasa la escuela de la oralidad a la escritura? Del modo antiguo, a través de la ortografía como transcripción del código oral. La escritura para la escuela y el sistema es una especie de código ancilar y complicado lo que lleva a que en el secundario el joven tenga estrategias alfabéticas y no retóricas. Las estrategias retóricas se pueden enseñar.

Nadie está afirmando que se insista en la formación de vocaciones literarias de otro tipo, sino más bien, señalar las estrategias metacognitivas que supone la lectura para un buen lector como Borges, p. e.

En un primer esquema vemos:

**Esquema 1**

Teniendo siempre como trasfondo el sistema educativo y las creencias que tienen los educadores, expertos y planificadores (y autoridades), podemos enfocar nuestro discurso sobre la escuela como una de las etapas introductorias al sistema alfabetizador.



896

Cuando uno observa la concepción corriente y poco técnica que se tiene de la lectura y las estrategias lectoras uno ya sabe que hay una explicación histórica. Claro, en la Edad Media el Trivium establecía: la Gramática, la Lógica y la Retórica como formas disciplinares que debían ser tenidas en cuenta, sólo que esta consideración se perdió con las nuevas estrategias pedagógicas y se fue dejando de lado a la Retórica como elemento relevante en la educación. Naturalmente que no nos referimos a enseñar la Retórica como en la Edad Media y el Renacimiento, pero sí adaptarnos a la cultura actual y sus formatos de producción de cultura, es decir aclarar las relaciones de producción de cultura (discursiva, textual, etc...)

Sin entrar a discutir si Derrida (1984) tiene razón cuando dice que la Escritura (Archi-) está antes de la oralidad y la explicita como constructo discursivo social, queremos decir que para la modalidad de investigación que encaramos, tuvimos en cuenta por un lado la vieja creencia del sistema educativo sobre la ortografía, como una técnica tradicional que tiene que ver con la **escritura** en tanto sistema convencional de transcripción de la oralidad y, en este caso, tenemos una concepción que influye en toda la sociedad culta: alfabetización para leer. La escritura queda así a medio camino entre el escribir correctamente la oralidad que se supone correcta y la lectura como libre decisión de cada uno de nosotros, según tengamos o desarrollemos estrategias lectoras-escritoras. El sistema confunde el escribir como Retórica y como **Escritura** con la literatura o la creatividad de los poetas.

Entonces debemos aclarar que no hay oralidad correcta (normas académicas) y por lo tanto el tema de la ortografía debe ser abandonado por estrecho y antiguo. La ortografía es la parte menor y menos importante de la retórica, como estrategia de comunicación y persuasión.

## El reconocimiento de estrategias semióticas

Sin ánimo de-construccionista, pero con un afán crítico nos parece que la "noción" de concepto es manejada ingenuamente en diversos tipos de "modelos": lingüísticos, pedagógicos... ya que raramente se plantean cuestiones epistemológicas sobre el concepto de signo y el concepto de concepto. ¿Es por acaso mental o lingüístico? Modelos analógicos de las funciones del cerebro ignoran frecuentemente la distinción verbal/visual y las estrategias cognitivas que p.e., a Ch. Sanders Peirce (1960) tanto le interesó.

Cuando se trata de estrategias metacognitivas, por así llamarlas, más que estudiar la "evolución" y adquisición de los "conceptos" que el adulto tiene en determinado momento de una cultura y proyectarlos sobre un individuo que maneja otros formatos culturales, queremos establecer que esta reducción o reproducción hacia atrás es negativa y reaccionaria.

Sabiendo que uno modula formatos no actualizados, la cultura del infante debe ser reconocida, así como sus posibles formatos cognitivos. Para estudiar y arriesgar hipótesis sobre estrategias semióticas, sobre una Semiótica Cognitiva nosotros tenemos en cuenta a Peirce, porque su enfoque interactivo es muy ambicioso y creativo. Tiene ideas muy interesantes que permiten estudiar la semiótica cultural y la semiótica cognitiva.

Por todo esto que estamos refiriendo, preferimos analizar y experimentar hipótesis acerca de las hipótesis de los niños y sus estrategias para producir textos; así como investigar la adquisición de **diagramas** (Peirce) cognitivos. La noción de diagrama, mapa mental, se relaciona para nosotros, con la cognición y la creatividad, estrategias que al sistema educativo en nuestra cultura occidental, le ha costado mucho instrumentar en forma efectiva.

Es evidente que nuestro intento trata de relacionar creatividad y cognición ejercidas e instrumentadas mediante formatos diagramáticos, gráficos y mapas mentales (cognitivos). Metacognición como proceso cognitivo involucra: pensar, inventar, leer, escribir...

Con un criterio operativo y sin entrar en consideraciones epistémicas acerca de postulaciones "a prioristas" o empiristas hacemos como William James y nos hacemos cargo de nuestro discurso, nuestra situación (Uruguay) y siendo aún más explícitos tratamos de saber quién es el Mismo y el Otro(s). Como es natural no podemos desconocer las meditaciones derridianas y foucaultianas.

Tomamos en consideración el medio social y cultural como previo y preexistente a la escuela y al niño. La sociedad determina al hombre y a su vez la sociedad es un producto

cultural. En la actual situación cultural el tratar de utilizar modelos mentalistas del siglo pasado es inútil y desaconsejable, porque es oportuno tratar de estudiar el comportamiento simbólico (=semiótico) de la sociedad.

No se trata de un enfoque simbolista como el de Cassirer ni el de Clifford Geertz. La postura cognitiva de Peirce es mucho más interesante, aunque no le seamos fiel a ultranza. Es en este sentido que no nos preguntamos si los **diagramas** preexisten a la experiencia o bien se adquieren con ella. Sabemos que los medios de comunicación actuales (recordar a McLuhan, 1962) han establecido y cambiado hábitos y estrategias perceptivas-cognitivas que no concuerdan con los formatos de épocas pasadas y este cambio, al ser desconocido por el investigador y el educador, tiene efectos negativos en la praxis educativa que intenta producir lo que se da en llamar la "zona proximal", prevista por Rousseau en el **Emilio** y que nos parece mejor enfocar como **"juegos de reconocimiento de estrategias semióticas"**. Lugar de la intertextualidad, de la interacción cognitiva en el juego de hipótesis entre el Mismo y el Otro.

Recapitulando, si relacionamos estas intenciones con algunos conceptos que hemos manejado en este **texto** en referencia a un trabajo anterior[2] tenemos:

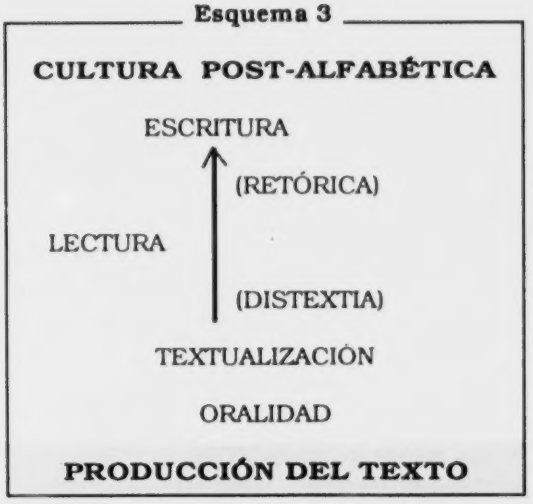
| | |
|---|---|
| **Praxis**<br>**(modos de producción textual)** | Edición, diagramación, otras escrituras, el libro como objeto, diversos tipos de materiales... (Video, P.C.) |
| **Pragmática**<br>**(relaciones de producción textual)** | Usos y funciones del lenguaje, lectura y escritura como comunicación, pertinencia, contexto, sociedad, escuela, maestro, niño...[3] |
| **Semántica**<br>**(formas de producción textual)** | Formatos narrativos, géneros de escritura, retórica de la receta de cocina y del discurso presidencial. |

Estos tres "niveles" o como quiera que se los llame son una cita, y un recurso semiótico, como diría Peirce, un diagrama que es icónico por las relaciones que establece. Entre estos niveles se produce una interacción real con el aula, superponiéndose casi siempre en sus aspectos prácticos, concretos o en sus formas más sofisticadas. La intención no es tratar de **enseñar** y recuperar, de alguna forma testable a corto plazo, la memoria archivo. Se trata de estimular la creatividad textual en sus aspectos más finos y por supuesto **diferidos** (cuando subrayamos esta palabra no podemos dejar de pensar en Derrida).

Diríamos que el concepto de Peirce sobre la retroducción (abducción) se parece mucho a nuestro enfoque teórico, sabiendo como sabemos que todo enfoque teórico es parte de una semiótica textual/social que se cita y reelabora sucesivamente (abducción= implicatura teórica). La **alfabetización** impone una modalidad en otra cultura o subcultura (etnia o marginados...) y como actividad logocéntrica tiende a reconocer al Otro(s) a través de sus propios formatos mentales inoculados mediante campañas de alfabetización. ¿Cómo se llega del alfabeto al texto? Veamos:

**Esquema 2**

**Esquema 3**




En la época alfabética la evangelización democrática del alfabeto como elemento homogénico y hegemónico, suponía la proyección desde un tipo de lector alfabético. En realidad, en toda sociedad y por razones culturales y de desempeño existen varios tipos de "lectores". El alfabetismo logocéntrico del hombre universal extendía un bien propio de núcleos dedicados profesionalmente a leer para vivir. En esta etapa el alfabeto era verbal y oral, pero cuando hace más de cuatro décadas empieza a cambiar el formato cultural global, la lectura y la escritura comienzan a ser más **visuales** y menos **lineales** y aparece más "palpable" la **oralidad secundaria** a la que refiere Ong (1982). Para la gramática y la normativa tradicional no estaba muy claro lo específico de la oralidad y lo relevante de la escritura. Ignoraban el proceso social y cognitivo que surge a partir de la imprenta o antes.

Para un joven de la cultura global leer supone ser **scanner** de video-clips, procesador de textos, TV, etc.

Desde hace casi diez años, hemos venido desde la semiótica y la poesía visual a trabajar en el tema de la lectoescritura[4]. Actualmente experimentamos específicamente con textos visuales estéticos (collages y montajes) desde pre-escolares.

Concebimos que debemos expandir la noción de **texto** y de escritura más allá de lo que la tradición de Port Royal suponía. En esto existe toda una tradición que arranca desde Mallarmé y llega hasta la poesía concreta. Tenía razón Rousseau cuando decía en el **Emilio** que no importaba el método, lo básico era el interés y, agregamos nosotros, del niño y del educador. Desde el pre-escolar se advierten producciones (collages) muy interesantes, pastiches de imágenes y letras que suponen una capacidad global de diagramar un texto en forma armónica y estética. Esto apoya una vieja hipótesis nuestra que se basa parte en McLuhan y parte en nuestra tarea de hacer poesía visual desde hace una década[5].

No hay escritura sin retórica, y la escritura es visual. Los jóvenes deben **realizar** los textos, como una tarea cognitiva y estética. Con textos poéticos visuales uno puede unir lo cognitivo y lo estético. Con esto tratamos de interesarlos por la producción de textos que tienen que ver con una tradición cultural y con su cultura global "post-alfabética". Naturalmente que para nosotros, adultos educados en el alfabeto Port Royal, es difícil adecuarnos a la cultura global sin preconceptos.

La crisis del logos central y la crisis de la educación están estrechamente unidas, pero ya desde los años 50 se notaban señales culturales, esas que MacLuhan comenzó a indicar por el 62. Todo el sistema educativo, está en crisis de ideas productivas, se sigue **interpretando** mentalmente la interacción simbólica sin poder efectivamente **transformarla**.

En este trabajo hemos confrontado dos mentalidades: la del "espejo retrovisor" y la de **Back to the future**. Aquí en el sur[6], la comar-



849

ca del Orbis Tertius, se confirma la hipótesis de que estas comarcas son más conservadoras que las zonas centrales. ¿Podremos realizar performances creativas? Yo creo que debemos meditar aquellas magistrales escrituras de Borges cuando dice que "Debo a la conjunción de un espejo y de una enciclopedia el descubrimiento de Uqbar", para plantear la identidad y el reflejo, la metáfora y la metonimia teórica. ¿Cuál es la "zona proximal" entre el norte y el sur?

## Notas

1. El artículo es una versión ampliada del trabajo presentado con el título "Escritura y retórica del texto" en el **1er. Encuentro taller del International Boards on Books for Young People** (IBBY-Uruguay) Montevideo, 17-19 de octubre de 1991 y publicado en **Punto 21 Nº 56** (diciembre de 1991) p. 46-49.
2. Tani, Rubén (1989a) "A semiotic approach to reading-learning disabilities with concern to the Latin American context." **La Educación**, Nº **104**, pp.69-81.
3. Tani, Rubén (1989b) "Estrategias didácticas para el subdesarrollo y la marginalidad: el contexto social de la lectura." **Leitura: Teoria e Práctica**, Nº **14**, pp.32-36.
4. Salvo, Heloísa y Rubén Tani (1991) **Una estrategia de aproximación a la lectura: el contexto cognitivo y social de la lectura (CO.CO.SO.LE)**. Xerox 64 pp.
5. Desde 1980 y paralelamente a nuestra tarea académica, hemos trabajado en poesía visual y arte correo. Esto nos facilitó aplicar ciertas hipótesis textuales no tradicionales dentro del sistema educativo. Es oportuno afirmar aquí que el artista y el niño aprenden experimentando.
6. Como dice Carlos Alberto García, "Yo soy de la Cruz del Sur".

## Referencias bibliográficas


Derrida, J. (1984) **De la gramatología.** México: Siglo XXI editores.

Mc Luhan, M. (1962) **La galaxia Gutenberg. Génesis del homo typographicus.** Madrid: Aguilar.

Ong, W.J. (1982) **Oralidad y escritura.** México: Fondo de Cultura Económica.

Peirce, Charles Sanders (1960) **Collected papers.** Cambridge: Harvard University Press.



**ASOCIACION INTERNACIONAL DE LECTURA**

**Organismo Consultor de Unesco**

**Presidenta**

Susan Mandel Glazer
Rider University
Lawrenceville, New Jersey

**Presidenta electa**

Dolores B. Malcolm
State and Federal Programs
St. Louis Public Schools
St. Louis, Missouri

**Vicepresidente**

Richard T. Vacca
Kent State University
Kent, Ohio

**Director Ejecutivo**

Alan E. Farstrup

**Consejo Directivo**

**Mabel T. Edmonds,** St. Louis Public Schools
St. Louis, Missouri
**Linda B. Gambrell,** University of Maryland
College Park, Maryland
**Jerry L. Johns,** Northern Illinois University
DeKalb, Illinois
**Sandra McCormick,** Ohio State University
Columbus, Ohio
**Mary Ellen Vogt,** California State University
Long Beach, California
**Carmelita Kimber Williams,** Norfolk University
Norfolk, Virginia
**John Elkins,** University of Queensland
Brisbane, Australia
**Yetta M. Goodman,** University of Arizona
Tucson, Arizona
**Barbara J. Walker**
Montana State University-Billings
Billings, Montana

# TAREAS COGNITIVAS
# EN LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS.
## EL DOCENTE: UN ESTRATEGA NECESARIO

MABEL S. MARRO
ANGELA M. SIGNORINI

*Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina.*

Pocas voces se han alzado en nuestro medio en las últimas reuniones y publicaciones científicas sobre el aporte que hacen los textos al proceso de comprensión y las consecuencias de los diferentes formatos textuales para la lectura y el aprendizaje a partir de ellos.

Una revisión de la literatura científica en español muestra sin embargo algunos trabajos en los que el texto es objeto de preocupación. En efecto, María Elena Rodríguez en un artículo que se ocupa de los textos en el entorno escolar, afirma que las transacciones lingüísticas involucradas en el proceso de la lectura pueden explicarse no sólo desde el proceso mediante el cual el autor genera un texto y el proceso mediante el cual el lector construye el sentido del texto sino también desde las características del texto (Rodríguez, 1988).

Desde otra perspectiva, Regina Gibaja coloca al al texto en primer plano y advierte sobre el peligro de aquellas concepciones en las que la comprensión en la lectura no depende de los significados que intenta trasmitir el autor. En esas concepciones, muchas y diferentes asignaciones de significado a un texto por distintos lectores son igualmente válidas y todas revelan comprensión en la medida en que su resultado sea un producto significativo (Gibaja, 1987).

En tanto, en la realidad educativa, ha sido masiva la adhesión a dichas concepciones sobre la comprensión en la lectura que se asientan en la idea de la lectura como juego de adivinación e interpretación libre. Esta adhesión ha dado lugar al diseño de propuestas didácticas en las que los textos no son dimensionados en sus aspectos estructurales ni



901

semánticos, bajo la presunción de un lector suficiente en su capacidad para otorgar significados al infinito durante el proceso de comprensión. Estas propuestas pedagógicas no toman en cuenta los desarrollos recientes de la lingüística y la psicología cognitiva cuando llega el momento de hacer la planificación de las actividades de lectura y la selección de los materiales.

Las prácticas realizadas por los docentes en el tiempo destinado a la lectura de relatos varían en un rango que abarca desde el resumen hasta la dramatización y están inspiradas en promover la motivación en los alumnos. Precisamente en este trabajo se intenta argumentar que estas prácticas basadas casi exclusivamente en los recursos motivacionales externos a los textos no ponen en relación las demandas cognitivas y lingüísticas de las tareas sugeridas luego de la lectura con las características específicas de los textos.

Nuestras observaciones informales en las escuelas, y los comentarios realizados por los docentes muestran que una de las tareas más frecuentes es hacer resúmenes de los cuentos en el cuaderno e ilustrarlos o trabajar en forma colectiva para realizar una síntesis y luego hacer que cada alumno realice la tarea en el cuaderno.

Sobre esta práctica podrían hacerse múltiples consideraciones pero interesa a este trabajo retener dos de ellas: no todos los textos tienen estructuras que faciliten la construcción de un resumen y además las tareas cognitivas como resumir, hacer un relato, responder preguntas, hacer comentarios o recrear no debieran ser ajenas a las características de los textos con los que se está trabajando.

Asumimos estos dos hechos por considerarlos de valor para el desarrollo de los procesos de producción y comprensión en los niños y a través de la investigación que presentamos aquí nos hemos propuesto aportar un conjunto de evidencias que parecen sustentarlos.

Precisamente, los resultados obtenidos hasta el momento con niños de escuela primaria, dentro del proyecto de investigación sobre procesos de comprensión y producción de textos que estamos llevando a cabo, muestran que los textos, y sus estructuras: esquemáticas, semánticas, retóricas y estilísticas inciden no sólo en la facilidad o el grado de dificultad para comprenderlos sino que también estos factores textuales --las estructuras mencionadas-- llevan a los lectores a realizar diferentes tareas cognitivas.

El trabajo que presentamos aquí intenta mostrar cómo se da esta relación a través de evocaciones libres (volver a contar un cuento luego de su lectura) de niños de 8-9 años hechas a partir de la lectura de tres textos narrativos de diferente formato y evaluar las posibilidades del docente de implementación de estrategias para facilitar el desarrollo de la lectura y la escritura.

En una publicación reciente (Marro, Signorini y Rosemberg, 1990) se mostró a partir del análisis de tres cuentos aplicando modelos cognitivos[1] e instrumentos de las teorías lingüísticas del discurso[2] que todos los modelos coincidían en señalar diferentes grados de dificultad de los textos para su comprensión y que los diferentes formatos de los cuentos parecerían sesgar las posibilidades de decodificación en distintas direcciones.

El primer cuento (Texto 1: **El zorro y la cigüeña**) una adaptación de la fábula de La Fontaine, señalado por todos los modelos como el más fácil de comprender permitiría responder con facilitad a la pregunta qué pasó o lo que equivale a responder sobre el tema. Es decir que los lectores encontrarían en el texto pistas que guiarían la construcción de un resumen.

La situación es diferente para el segundo cuento (Texto 2: **El sapo y el burro**), un cuento tradicional argentino en el que los modelos señalaron algunos aspectos posiblemente inhibidores de la comprensión. Este texto orienta lecturas no temáticas respecto del qué pasó, en el sentido de la historia completa, al no incluir oraciones explícitas sobre las intenciones y atributos de los protagonistas (el burro es soberbio y el sapo tiene dignidad). La tarea cognitiva de resumir se dificultaría al no hallarse pistas en el texto.

Sin embargo, el episodio de la guerra entre el sapo y el burro asume un formato facilitador para su reconstrucción por el lector y por esta razón es posible dar una respuesta a la pregunta al cómo de la historia (la guerra).

El tercer cuento (Texto 3: **Dailan Kifki**) adaptación del primer capítulo de la novela de María Elena Walsh que, según los modelos,

presentaría más dificultades para su comprensión no permitiría responder a las preguntas por el tema (qué pasó) de la historia y su trama (cómo pasó). Este texto resultaría inapropiado para propósitos como el de obtener información temática de resumen, o para la construcción de un relato coherente. Por otra parte, este texto posee estructuras retóricas y estilísticas felices desde el punto de vista pragmático por lo que sería apropiado para actividades de lectura tendientes a promover en los niños la utilización de unidades de estos niveles.

A la luz de la evidencia proporcionada por los modelos la sensibilidad del texto 1 para realizar un resumen es mucho más alta que la del texto 2, y el texto 3 crearía dificultades a un lector de 8-9 años cuando la tarea sugerida es resumir y aún relatar.

## Metodología

La muestra comprendió un grupo de 13 niños (6 varones y 7 mujeres) de 3er. grado de una escuela de la Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires. La población de la escuela está formada por niños provenientes de familias de clase media baja.

Los niños fueron entrevistados en forma individual. Se realizaron tres sesiones con cada niño: en la primera leyeron el texto 1 (**El zorro y la cigüeña**) en la segunda el texto 2 (**El sapo y el burro**) y en la tercera el texto 3 (una versión del primer capítulo de **Dailan Kifki**). (Los tres cuentos se adjuntan en el Apéndice de este trabajo).

Se solicitó a los niños que leyeran muy cuidadosamente el cuento para poder luego contárselo a otra persona. Las evocaciones libres de los niños fueron grabadas.

Con el instrumental proporcionado por los modelos se analizaron las evocaciones libres con objeto de: 1. Constatar la dificultad creciente para los niños de los textos 1,2 y 3. 2. Estudiar los formatos que adoptan las evocaciones libres de los niños en relación con los formatos de los textos leídos.

## Resultados del análisis de las evocaciones libres

El análisis de las evocaciones libres realizado a través del modelo proposicional formulado por Kintsch y van Dijk, y el modelo de gramática de las narraciones de Stein y Glenn, mostró una tendencia general en los niños a construir relatos y resúmenes coherentes en el nivel de la historia y completos para el texto 1, coherentes en el nivel del episodio 2 (la guerra) e incompletos para el texto 2, e incoherentes e incompletos para el texto 3.

Estos resultados son complementarios de los obtenidos en una investigación anterior en la que se realizó la cuantificación de la información de las evocaciones libres de 30 niños en términos de cantidad de enunciados recuperados. Los porcentajes promedio de información recuperada fueron: Texto 1 (50.27%), Texto 2 (40.53% y Texto 3 (33.84%).

Los dos conjuntos de datos presentados aportan alguna evidencia sobre la relación que se entabla entre las características de los textos y su procesamiento por lectores de 8-9 años.

En efecto, a partir de la lectura del texto 1, el 77% de los niños recupera: la estructura en paralelo de los dos episodios del cuento (la broma del zorro a la cigüeña y la venganza de la cigüeña); los propósitos de los protagonistas explícitos en el texto; la moraleja de la fábula. La recuperación de esta información del texto les permite construir ya sea un relato o un resumen que da cuenta de la historia completa.

La tendencia para el Texto 2, es recuperar una sola secuencia completa (el episodio 2) y el fracaso en la recuperación del episodio 1 en donde las intenciones (el burro es soberbio y el sapo quiere demostrar su valía) están implícitas. En consecuencia el 62% de los niños no producen una historia para el oyente.

La tendencia para el Texto 3 es que el 77% de los niños no construye ni un relato, ni un resumen. En efecto, las evocaciones libres del Texto 3 revelan una inconsistencia en los niveles superestructural, semántico y en el nivel de las relaciones de cohesión. Por otra parte, el 85 % de los niños reproducen casi literalmente los recursos estilísticos del texto (la mamá se desmayó, al papá se cayó la pipa de la boca, le gustaba la sopita, entre otros).

Con referencia a la relación texto-lector que nos propusimos estudiar es interesante observar la regularidad en el comportamiento de los niños. En efecto, los niños a esta edad parecen muy sensibles a las pistas subyacentes y superficiales que los textos proporcionan.

Pero los resultados del análisis arrojan luz sobre otro factor: la excepción de la tendencia general son tres niños que ponen en uso lo que parecen ser rutinas fijas de producción que se manifiestan con regularidad para las evocaciones de tres cuentos.

Tal es el caso de una niña que incluyó en su evocación del Zorro y la cigüeña recursos estilísticos que el texto no posee. Hace lo mismo con el Sapo y el Burro y luego replica los estímulos estilísticos de Dailan Kifki. A diferencia de sus pares intenta armar en los tres casos una historia para su interlocutor, aporta sentidos nuevos a las historias manifestando una intención comunicativa fuerte.

Otro caso, es el de las evocaciones de Sonia que utiliza una rutina fija que podría describirse como el intento por recordar literalmente las secuencias en el orden en que aparecen en los textos.

Cuando la secuencia no puede evocarse se reemplaza por las frases reiteradas "no me acuerdo", y "después". Este tipo de rutina, que refleja un procedimiento de reproducción "secuencia por secuencia", no le permite armar un relato del texto 1; del texto 2 sólo intenta recuperar sin éxito el episodio 1 dándole un formato de diálogo en estilo directo, procedimiento que no usa ninguno de los otros niños. Para el texto 3 la rutina resulta eficaz, posiblemente porque éste está débilmente estructurado en el nivel del discurso y posee estímulos estilísticos que favorecen una reproducción literal secuencia por secuencia.

Este tipo de rutina estaría reflejando el procesamiento de la información textual en un nivel superficial que sigue la linealidad del texto. Como señala, entre otros autores, Mc Neil (1987) cuanto más profundamente se procesa un texto --en términos de construir un modelo mental del mismo-- mejor se comprenderá. Un modo de reconocer el nivel de profundidad de procesamiento es la capacidad del lector de evocar a través de una paráfrasis y no a través de una reproducción que intenta ser literal.

Si el comportamiento descripto en una rutina fija del niño, puede tener graves consecuencias cuando se trata de "aprender de un texto". El diagnóstico de este estilo cognitivo permitirá la intervención del docente a fin de promover el desarrollo de estrategias de lectura más adecuadas. Los modos de intervención podrían incluir el trabajo con los formatos de organización de la información de los textos-esquemas narrativos canónicos para relato ficcional, crónica periodística o relato histórico; esquemas expositivos canónicos y también el trabajo con las oraciones tópico o temáticas de los párrafos para encontrar aquellas que contienen las ideas claves con el fin de obtener resúmenes cada vez más acotados.

El tercer caso de "rutina fija" encontrado es el de Gimena que comienza sus evocaciones con la fórmula de comentario "resulta que" y articula las narraciones a través de las intenciones de los protagonistas. La recuperación de las intenciones o propósitos de los protagonistas parece ser una estrategia eficaz para guiar la construcción de un modelo mental del texto durante el proceso de comprensión.

Las intenciones de los protagonistas, como hemos visto están explícitas en el texto 1 y la mayoría de los niños las reproducen. En los textos 2 y 3, las intenciones de los personajes deben ser inferidas y en general no son reproducidas.

La rutina fija utilizada por Gimena resulta ilustrativa del efecto facilitador que tiene para los niños incorporar las intenciones durante el proceso de reconstrucción de la historia. Este hecho nos parece relevante porque por un lado,en este momento evolutivo, 8-9 años, los niños podrían o no incluir las intenciones en sus relatos, de hecho los niños más pequeños no las reproducen y a los 10-11 años comienzan a incluirlas. Por otro lado, como muestran los datos del presente trabajo, cuando las intenciones no están explícitas en los textos los niños en su mayoría no las recuperan; como se ha señalado en algunas investigaciones (Mandler y Johnson, 1977, Stein y Glenn, 1979). Mientras que para niños de esta edad recuperar las intenciones podría facilitar la construcción de sus relatos, como logra hacer Gimena.

De estas observaciones podría desprenderse una consecuencia útil para la didáctica. Por una parte en el caso de niños pequeños es importante ponerlos en contacto con textos en los que las intenciones estén explícitas y por otra, cuando los textos no las explicitan sería beneficioso el trabajo con esta categoría para facilitar procesos inferenciales durante la comprensión y ayudar en la producción de relatos.

En síntesis, los resultados de esta inves-

tigación muestran que la mayoría de los niños de 8-9 años parecen guiarse fuertemente por las estructuras textuales. En efecto, el análisis de las evocaciones libres de los niños señala que las tareas cognitivas realizadas por ellos están basadas en las tareas, (resumen, relato, recuperar alguna secuencia o estructuras estilísticas y retóricas) demandadas por las características de los textos.

Las excepciones a este comportamiento general tienen base en un comportamiento estratégico observado en dos niñas con rutinas fijas de producción que manifiestan una cierta independencia frente a los textos; y en el caso de otra niña cuya rutina productiva estaría mostrando un procesamiento "secuencia por secuencia" poco efectivo para comprender y recuperar información.

## Conclusiones

El trabajo aporta algunas evidencias acerca de la incidencia de los textos sobre la comprensión y la adquisición de rutinas productivas en los niños.

Una primera consecuencia sería reconocer que no todos los textos son aptos para todas las tareas y propósitos de la lectura. Otra sería considerar que los niños se relacionan con los textos como verdaderos aprendices otorgándoles a estos el estatus de enseñantes naturales, y en este sentido cuando más pequeños son los niños más sometidos están a su influencia.

De aquí la importancia de la exposición a textos bien formados que hagan posible el conocimiento de estructuras o patrones regulares para iniciar a los niños en el dominio de estrategias sin las que sería imposible independizarse de aquel poder primitivo, que ejercen los formatos textuales sobre ellos.

Si se asume que los niños son sensibles a los formatos textuales y los incorporan a sus esquemas de conocimiento, habrá que dimensionar la importancia de ponerlos en contacto con una diversidad de textos en un rango amplio de variación que abarque los usos discursivos de la sociedad. Pero, también, habrá que tener en cuenta, en la selección de aquellos textos, la condición de buen formato y de formato regular, en razón de la ejemplaridad que estos ejercen naturalmente.

En esta dirección también el rol del docente se define naturalmente, como un estratega capaz de decidir --con el instrumental proporcionado por las teorías sobre el procesamiento del discurso-- qué textos proporcionar a sus alumnos, qué textos son más apropiadospara algunas tareas cognitivas, cuáles son aptos para un resumen o cuáles lo son para aprender recursos estilísticos, entre otras tareas.

La noción del docente como estratega y la del texto como enseñante descansan en una concepción que confía en el rol mediador del adulto para la enseñanza, en la idea de andamiaje (Vigotsky, 1964) como la responsabilidad del adulto durante el proceso de aprendizaje para poner al niño en situaciones que le permitan adquirir los conocimientos que están próximos a desarrollarse.

Los datos de esta investigación parecen sustentar la necesidad de diseñar situaciones de andamiaje poniendo en relación al docente y su capacidad de selección e intervención, a los textos y sus características y a las demandas cognitivas de las tareas de lectura en el aula; si el objetivo es conseguir a largo plazo un lector capaz de independizarse del gobierno de los textos y discutir con ellos.

### Notas

1. Se estudiaron: a) Los niveles macroestructural, microestructural y fáctico según las propuestas de Kintsch y van Dijk (van Dijk, 1978; Kintsch, 1979; van Dijk y Kintsch, 1983). b) La estructura narrativa según el modelo de Stein y Glenn (1979). c) Las redes causales de Trabasso y colaboradores (1985).
2. Se realizó el análisis de recursos lingüísticos como cohesión, correferencia y topicalización (Brown y Yule, 1983; Halliday y Hasan, 1976).

### Bibliografía


Brown y Yule (1983) **Discourse analysis**. Cambridge University Press.

Gibaja, R. (1987) "Más interrogantes sobre la comprensión de la lectura". **Lectura y Vida**, Año 8, Nº 1.

Halliday, M.A.K. (1976) **Cohesion in English**. Londres: Longman.

Kinstch, W. (1979) On modeling comprehension. **Educational Psychologist, 14**, p.3-14.

Mc Neil, J. (1987) **Reading comprehension: New directions for classroom practice**. Scott, Foresman and Company.

Mandler, J. y Johnson, N. (1977) "Remembrance of things parsed: Story structure and recall." **Cognitive Psychology, 9**, p. 11-191.

Marro, M., A. Signorini y C. Rosemberg (1990) "Factores textuales en la comprensión de narraciones (Aportes para una teoría adecuada de la comprensión de relatos)." **Revista de Lingüística teórica y aplicada**. Chile.

Rodríguez, M.E. (1988) "Los textos en el entorno escolar." **Lectura y Vida**, Año 9, Nº **2.**

Stein, N. y C. Glenn (1979) "An analysis of story comprehension in elementary school children". En R. Freedle (ed.) **New directions in discourse processing.** Norwood, N. Ablex.

Trabasso, T. y L. Sperry (1985) Causal relatedness and importance of story events. **Journal of Memory and Language, 24**, p. 595-661.

van Dijk, T.A. (1978) **La ciencia del texto.** Barcelona: Paidós.

van Dijk, T.A. y W. Kintsch (1983) **Strategies of discourse comprehension.** New York: Academic Pres.

Vygotsky, L.S. (1964) **Pensamiento y lenguaje.** Buenos Aires: Lautaro.

## Apéndice

### Texto 1: **El zorro y la cigüeña**

Una vez un zorro invitó a una cigüeña a comer a su casa. Al zorro le gustaba mucho hacer bromas a los demás. Entonces preparó una sopa de arroz y la llevó a la mesa en dos platos. La pobre cigüeña con su pico tan largo no pudo atrapar ni un grano de arroz. El zorro en cambio lamió todo el plato y en un minuto se comió la sopa. La cigüeña decidió vengarse de la broma del zorro. La cigüeña lo invitó a su casa pasado un tiempo. El día de la invitación, el zorro salió muy contento para la casa de la cigüeña. Cuando se acercaba, sintió un olor a carne asada tan rico que pensó qué bien voy a comer hoy. Entonces la cigüeña trajo la carne cortada en pedazos muy chiquititos en dos vasos altos y angostos, el pico de la cigüeña entraba muy bien en el vaso, pero el hocico del zorro era demasiado ancho. Así que el zorro no pudo comer nada. El zorro volvió a su casa muy avergonzado con la cola entre las patas. Y así aprendió a no burlarse de los demás.

### Texto 2: **El sapo y el burro**

Un burro comía pasto cerca de un charco y pisó a un sapo que estaba en el agua. El sapo enojado le gritó: "¿no ves que hay alguien acá?". El burro miró para abajo y cuando vio al sapo le dijo: "Vos no sos nadie. Sos un pobre sapo." Contestó el sapo: "Soy mejor que vos, vamos a pelear una guerra, el que gane será el mejor." El burro aceptó seguro de ganarle al sapo. Y cada uno se fue a formar su ejército. El sapo buscó una caja y pidió a los mosquitos, los tábanos y las avispas que se metieran adentro. El burro en cambio buscó leones, tigres, zorros y todo animal feroz que pudiera encontrar. Entonces el sapo y el burro se encontraron y empezó la batalla. El sapo abrió la caja y salieron zumbando mosquitos, abejas y tábanos que picaron al ejército del burro y no lo dejaron tranquilo ni un minuto. El sapo ganó la batalla. No quedó nadie herido. Y así demostró que él era mejor que el burro.

### Texto 3: **Dailan Kifki**

El jueves yo salía temprano y al abrir la puerta ¿qué es lo que vi? Un elefante. Iba a pedir socorro cuando vi que el animalote tenía una carta colgada de la oreja que decía: yo me llamo Dailan Kifki y espero que no se espante porque soy un elefante. Mi dueño me abandonó porque ya no puede darme de comer. Espero que usted pueda cuidarme y hacerme la sopita. Soy muy trabajador y cariñoso y me gustan con locura los dibujos animados. A mi me daba lástima abandonarlo pero, ¿qué iban a decir mi familia y los vecinos? Mi mamá se desmayó y a mi papá se le cayó la pipa de la boca. Estaban furiosos y me pedían que sacara a ese monstruo de la casa. Entonces le dije a Dailan Kifki: "Te voy a llevar al zoológico". El pobre se puso a llorar con lágrimas parecidas a dos chorros de manguera. Mi familia conmovida, no tuvo más remedio que consolarlo. Mi papá le dio una galletita y mi mamá le acarició las orejas. Y Dailan Kifki se quedó a vivir en el patio de mi casa.



**Este trabajo fue presentado en el 2do. Congreso Latinoamericano de Lectoescritura, realizado en Buenos Aires, en julio de 1991.**

# EL ESTUDIO DE LIBROS INFANTILES EN ESPAÑOL

MARTÍN LUIS GUZMÁN FERRER

*Miembro del Consejo del Centro para el Estudio de Libros Infantiles y Juveniles de la Universidad Estatal de California, San Marcos.*

*La inclusión de este informe en LECTURA Y VIDA responde al propósito de dar a conocer, a los lectores latinoamericanos, temas referentes al desarrollo de la industria editorial dedicada, en los Estados Unidos, a la publicación de libros para niños y jóvenes de habla castellana, o la traducción de literatura infantil y juvenil hispanoamericana al idioma inglés u obras sobre Hispanoamérica escritas, originalmente, en inglés.*

La Universidad Estatal de California en San Marcos es la institución de educación superior más joven no sólo de ese estado, sino de la Unión Americana. Ello le ha permitido valorar la creciente importancia del idioma español en los Estados Unidos, así como la importancia de atender los requerimientos y sensibilidades de los niños y jóvenes que hablan nuestra lengua. Para ello, sin embargo, es necesaria la investigación y la especialización del más alto orden académico. En consecuencia, una de las primeras iniciativas de esta Universidad fue fundar un innovador Centro para el estudio de libros infantiles y juveniles en español. Ello sucedió hace apenas cuatro años, pero podemos afirmar con satisfacción que este Centro es ya uno de los más importantes del mundo en esta especialidad tan fundamental para la educación y el futuro de los niños de habla hispana en cualquier parte del mundo.

La doctora Isabel Schon, de origen mexicano, es una de las principales autoridades mundiales en esta hermosa materia. Ha dedicado la mayor parte de su vida académica, un cuarto de siglo, al estudio acucioso y responsable de las publicaciones en español para la niñez y la juventud. Estudió y fue profesora en las universidades de Arizona y Colorado. Desde la publicación de su libro **México y su literatura para niños y adolescentes**, en 1977, en la Universidad Estatal de Arizona, señaló la escasez en Estados Unidos de libros para niños de origen hispano. Después como profesora de educación para la lectura y biblioteconomía, ha dedicado su vida profesional a investigar los efectos de los libros y la lectura sobre los niños de origen hispano. Entre otras ha publicado las siguientes investigaciones: **Colecciones básicas de libros infantiles en español** y **Libros en español para niños y adultos jóvenes: una guía comentada.** Su propósito ha sido disponer de guías que permitan seleccionar y evaluar libros para niños y jóvenes hispanos, a partir de la preprimaria y hasta la preparatoria.

Con estos antecedentes, la doctora Schon funda el Centro especializado de la Universidad de California, aparte de ser profesora fundadora de la

propia Universidad. No deja de ser relevante, y acaso visionario y humanitario, el interés de esta Universidad por la literatura infantil en español, así como el hecho de que destine recursos escasos al desarrollo académico de su estudio en un país de habla sajona.

En principio, el Centro es una unidad interdisciplinaria de la Universidad. Es parte de la simiente de instituciones biculturales y bilingües que empiezan ya a desenvolverse en los Estados Unidos. Aunque no se diga explícitamente, su contenido bicultural no puede soslayarse, puesto que augura la cultura plural de los Estados Unidos en el siglo XXI, al igual que el intercambio cultural y académico estrecho con Iberoamérica y, en particular, México.

Dicho en forma muy sencilla, el Centro se dedica a la investigación teórica y empírica de los libros publicados en español para niños y jóvenes; las traducciones al español de libros en inglés; la traducción de literatura infantil en castellano al inglés, y todas las obras que reflejan la vida, costumbres e ideales de la población de origen hispano de los Estados Unidos. La finalidad, en consecuencia, es servir ante todo a los niños y jóvenes de habla hispana, a sus profesores, a los bibliotecarios, los padres de familia, la industria editorial y el intercambio académico universitario en esta materia.

Sobre estas bases, los propósitos que han guiado las labores del Centro en los últimos cuatro años son las siguientes:

▲ Servir como centro de investigaciones de libros infantiles y juveniles en español, así como de obras para niños y adolescentes sobre temas hispanoamericanos publicados en inglés.

▲ Guiar a bibliotecarios, padres e investigadores en la selección, adquisición y empleo de libros infantiles y juveniles, analizando y proporcionando información sobre la industria editorial en este campo.

▲ Promover y desarrollar la investigación sobre libros en español para la población que habla ese idioma.

▲ Contribuir al desenvolvimiento de programas especializados para el desarrollo de la lectura recreativa, educativa y de consulta del niño y en particular en los de origen hispanoamericano.

▲ Informar y orientar a las instituciones educativas y las comunidades de la sociedad civil mediante cursos eficaces sobre libros en español para la juventud.

▲ Mejorar la utilidad de seminarios, conferencias y talleres sobre libros en español para niños y adolescentes.

Aparte de su planta académica, el Centro dispone de los siguientes recursos:

▲ Un acervo de libros en español en dicho campo. La institución se ha esforzado por contar con una colección completa, lo cual se dice fácil, de todos los libros publicados en español en el mundo, a partir de 1989. La biblioteca, gracias a donaciones, también dispone de clásicos o de otros libros de gran mérito o popularidad para niños y adolescentes, publicados antes de ese año. La colección incluye libros de consulta, libros de lectura fácil, narrativa, poesía, libros científicos, históricos, técnicos, bilingües, así como libros traducidos al español de otros idiomas. Además, se coleccionan todos los libros de texto en español de primaria y secundaria publicados en los Estados Unidos.

▲ Un acervo de libros en inglés sobre temas hispanos, latinoamericanos y, en particular, sobre la población estadounidense de ese origen. Es decir, el Centro se esfuerza por coleccionar todos los libros sobre cultura hispana publicados en los Estados Unidos a partir de 1989. La colección incluye, no obstante, un gran número de obras publicadas antes de esa fecha. Esta parte del acervo incluye libros de lectura fácil, novelas y otros libros sobre historia, geografía, arte, política, problemas sociales y económicos de los países de América Latina, España y sobre la población hispana de los Estados Unidos.

▲ **Material teórico**. La colección de estudios teóricos incluye investigaciones sobre el análisis y empleo de libros en español e inglés con temas hispanoamericanos para lectores jóvenes, así como trabajos que fomenten la literatura para niños y adolescentes hispanoamericanos o norteamericanos de ese origen.

Estos títulos pueden ser en español o inglés, según el país de origen.

▲ **Revistas y catálogos**. El centro procura suscribirse a todas las revistas especializadas en el campo de la literatura en español para niños y adolescentes. Así mismo, dispone de una colección de catálogos de libros para niños y adolescentes que se incrementa según aparecen nuevos catálogos de editoriales en esta materia en los Estados Unidos y el extranjero.

▲ **Otras actividades**. El centro está abierto a la consulta universitaria, así como de la comunidad. Organiza cafés literarios, cuyo objeto es discutir informalmente los libros y las nuevas adquisiciones del Centro, otros libros que aparecen sobre la materia, así como problemas educativos, académicos y comunitarios relevantes. El Centro proporciona bibliografías de libros en español e inglés sobre el mundo hispanoamericano, los cuales se envían periódicamente por correo. Anualmente, se celebra una gran conferencia con la asistencia de profesores, educadores, empresas editoriales y público en general, interesados en conocer el estado de las artes en la materia, las nuevas investigaciones y la problemática. Esta es una conferencia bilingüe donde participan intelectuales e investigadores de todo el continente y de España. Con ya tres celebraciones, ha servido para estrechar lazos e intercambiar opiniones entre norteamericanos, mexicanos, canadienses, sudamericanos, españoles y, particularmente, la comunidad de habla hispana de los Estados Unidos.

Desde el punto de vista práctico, la doctora Schon ha advertido que el principal problema de bibliotecarios, profesores o padres es saber si un libro es recomendable y si debe adquirirse. Es decir, ¿se trata de una obra entretenida y con un potencial para el niño o adolescente lector? ¿O, por el contrario, se trata de una obra marginal o no recomendable por diversas razones? Es así como, desde el punto de vista teórico, el Centro se ha dedicado a investigar las cualidades y características de los libros publicados, así como a editar bibliografías comentadas y con recomendaciones. La labor consiste en revisar por semana cientos de libros recientemente publicados, pero mediante el análisis con jóvenes lectores. Es decir, se realizan trabajos de campo en escuelas y bibliotecas, así como investigaciones empíricas para advertir los efectos y las consecuencias de la lectura de libros en español en niños y adolescentes. Desde el punto de vista pedagógico, se ha puesto especial cuidado en estudiar los efectos de la lectura bilingüe en el conocimiento del niño, su capacidad de expresarse y el desarrollo de las habilidades que proporciona la lectura. Cabe mencionar, entre otras investigaciones **The effects on the reading abilities and attitudes of hispanic junior high school students**, publicado por Schon, Kenneth D. Hopkins and Carol Vojir.

La lección obtenida es directa: a la mayoría de lectores infantiles o juveniles, como en el caso de los adultos, les desagradan aquellos libros que consideran aburridos. Igualmente se ha establecido que los profesores y bibliotecarios tienen que estar conscientes que ninguna obra en español va a satisfacer a todos los lectores potenciales. De ahí la necesidad de disponer de una amplia variedad de obras en cuanto a géneros, temas y nivel de lectura. En los Estados Unidos ha sido necesario combatir la idea de que, no por el hecho de que un libro esté escrito en español va a gustarle a niños de habla hispana. El mayor problema parece radicar en que una parte de la literatura infantil y juvenil en castellano parte del supuesto que hay que instruir al lector e inducirle a que sea "bueno", o sea que manifieste cierta conducta o comportamiento. Lo fundamental, no obstante, es introducir y alentar al niño a participar en el maravilloso mundo de la lectura. Pero, ello resulta una tarea imposible si no se considera con sensibilidad las necesidades y los gustos verdaderos de los niños. Los niños de habla hispana, al igual que los niños de cualquier parte, naturalmente rechazan aquellos libros que los aburren con mensajes tediosos, sumarios didácticos, discursos pretenciosos o sermones. Ayudar, pues, a todos aquellos responsables de seleccionar libros para niños y jóvenes es una de las funciones del Centro.

Otro de los grandes problemas a que se ha enfrentado el Centro es la calidad de las traducciones del inglés al español en muy diversas editoriales de los Estados Unidos. La demanda creciente de títulos para niños en español en este país ha resultado en una publicación nunca antes vista. Ello hay que celebrarlo. El mal radica en la improvisación de dichas ediciones: las traducciones no emplean traductores cuya lengua materna es el español, regla elemental en tal trabajo. Así se cae en traducciones literales, frases francamente incomprensibles, pobreza de estilo y hasta errores gramaticales u ortográficos. La principal causa de esta falta de calidad, que contribuye a la degradación del castellano, es que los norteamericanos que hablan español piensan que sí cuentan con la preparación para hacer el trabajo. Las editoriales, por su parte, no disponen de expertos que sencillamente identifiquen la poca calidad literaria de los traductores. Estos libros no sólo confunden al niño y causan toda clase de interpretaciones erróneas, sino que empobrecen su propio lenguaje español. El Centro, en conse-

cuencia, ha tenido que publicar sus investigaciones al respecto para intentar elevar el nivel literario de ese creciente conglomerado de traducciones, así como recomendar que tales libros no sean adquiridos por escuelas, bibliotecas, o padres de familia.

Otra área de preocupación en cuanto a la publicación en los Estados Unidos, es la escasez de ediciones de libros originalmente escritos en español. Las editoriales publican aquellas obras que ya han tenido un éxito comercial. Así mismo, los bibliotecarios prefieren adquirir aquellos libros de los que ya saben algo, pese a no hablar español. Es fácil, entonces, advertir la confusión que resulta cuando se tiene que seleccionar un libro en un idioma que se ignora. Ello se agudiza puesto que hay, además, una escasez de libros en inglés publicados en Estados Unidos que reflejen la cultura, el medio ambiente, las costumbres, los ideales y los sentimientos de niños de habla hispana. Como en otras áreas de la biblioteconomía, sería indispensable poder ofrecer alternativas: libros tradicionales y populares de la cultura norteamericana, bien traducidos al español, junto con obras escritas originalmente en español. Las editoriales norteamericanas deben continuar con su excelente labor: editar obras con alto grado de mérito literario y artístico, pero hacer esto igualmente con sus traducciones al español y con atención a la cultura hispanoamericana, como sin duda lo hacen cuando editan libros en inglés. Es decir, hay que editar, corregir y revisar cada libro en español con el mismo cuidado que se pone en una edición inglesa. Sólo así puede protegerse la cultura y el español, evitar su descomposición y caer fatalmente en la preponderancia del llamado **espanglish**. La doctora Schon, en consecuencia, publica constantemente listas de libros en español editados en Estados Unidos, donde se señalan los aciertos y los errores.

Un proyecto de especial envergadura ha sido la edición del **Diccionario biográfico de autores e ilustradores contemporáneos de libros en español para niños y adolescentes**, publicados en 1993 y que es el primero de su género en la materia. El diccionario contiene datos sobre más de 200 escritores en este campo cuyo país de origen es Estados Unidos, México, España y los países de habla hispana de Centro y Sudamérica, así como del Caribe. Hasta el momento, ésta es la guía bibliográfica más amplia, revisada y al día de que se dispone. La obra incluye datos personales del autor o ilustrador, direcciones, teléfonos, experiencia profesional, premios y honores, vocación literaria, referencias críticas, libros publicados y editoriales.

A manera de ejemplo, otras áreas de interés del Centro son los libros de ciencia para jóvenes publicados en español, libros editados en países de habla hispana con características propias, particularmente México por la vecindad e influencia cultural, y todas las obras en torno a la cultura de los norteamericanos de origen hispanoamericano, el llamado mundo latino.

En efecto, los niños norteamericanos de habla hispana de todas las edades disponen ya de una gran variedad de obras que les permiten conocer el mundo de la ciencia y la tecnología mediante una gran variedad de libros bien editados y bien diseñados. En contraste con la situación de hace apenas unos años, bibliotecarios, profesores y padres de familia pueden encontrar una variedad y calidad que sin duda les entusiasmará. Estos libros son comparables en contenido, en sensibilidad con el niño y en formato con los que existen en inglés desde hace mucho tiempo. El Centro ha analizado muchísimas de estas obras desde el ángulo de la propiedad del lenguaje, el año lectivo al que pueden corresponder y su calidad general. Destaca, sin embargo, que la mayoría de estos libros procede de España y ocasionalmente de Argentina o Costa Rica, pero raramente del resto de los países latinoamericanos.

En particular, para el Centro ha sido muy difícil proveerse de los libros editados en México. Constantemente el problema parece radicar en los sistemas de distribución de las editoriales mexicanas, sean privadas o públicas. Si comprar los libros resulta complicado, también es difícil informarse sobre la aparición de nuevas obras o la reedición de títulos agotados. Pese a la vecindad, en Estados Unidos es más fácil enterarse de la publicación y de las novedades de un mercado lejano como el español o de otros países de la región como Argentina o Costa Rica que disponen de buenos servicios y de un sistema de distribución accesible al mercado de libros infantiles de los Estados Unidos. La experiencia del Centro indica que si la industria editorial latinoamericana desea competir en los mercados internacionales, tendría que estudiar cuidadosa y críticamente la calidad de la industria editorial de España, especialmente su competitividad y la eficiencia de sus sistemas de distribución.

La creciente importancia de la presencia de la cultura hispanoamericana en los Esta-

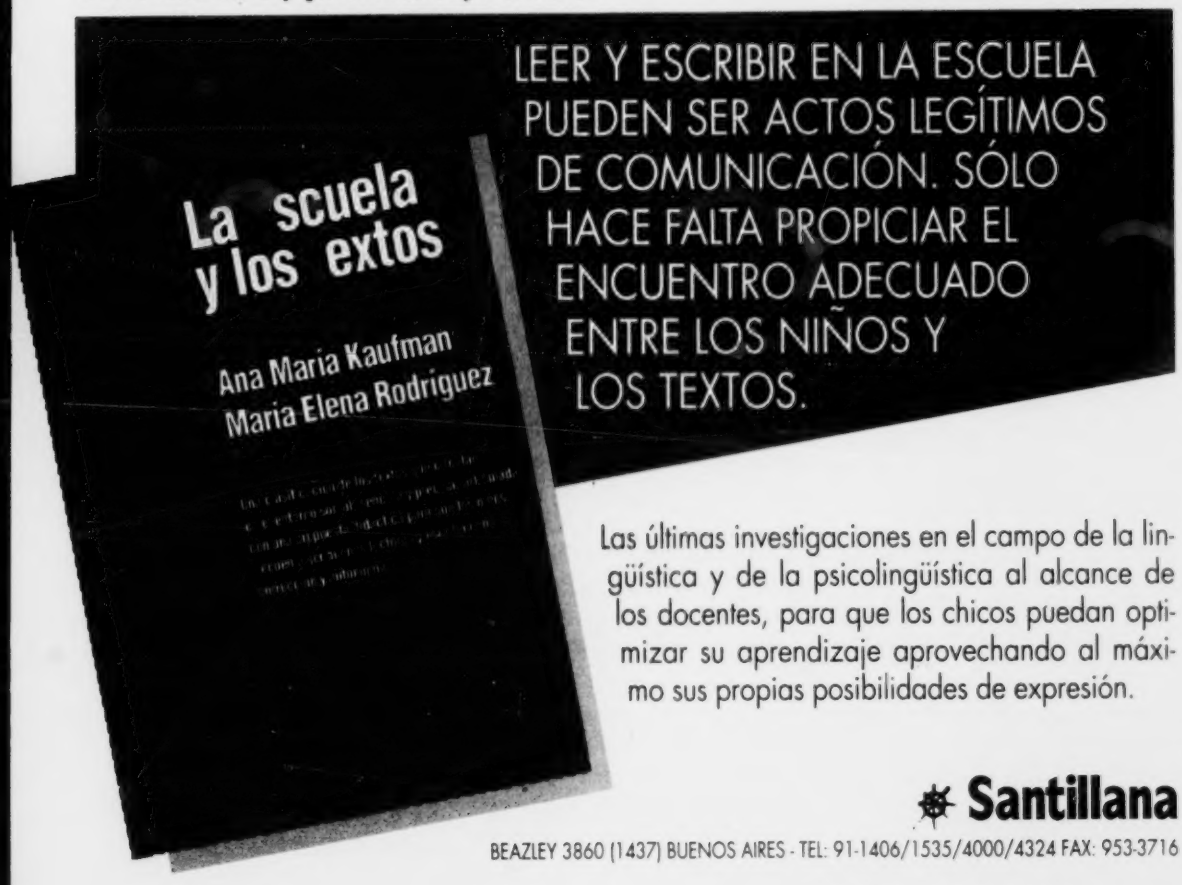


91

dos Unidos, como se dijo, ha resultado en una cantidad creciente de libros editados sobre la materia. En particular, las investigaciones del Centro han puesto interés en detectar y seleccionar las obras recientes, sean novelas o no, que reflejan las ideas, gustos, costumbres y problemática del niño hispanoamericano, tanto en los Estados Unidos como en el extranjero. Aunque estos trabajos han sido útiles, también ha surgido otra lección: muchas de estas obras definitivamente transmiten las necesidades y deseos universales del niño en cualquier parte del mundo. En consecuencia, pueden destinarse a niños, cualquiera que sea su origen étnico o cultural, para poner énfasis en las sensibilidades del ser humano, en contraposición con enfatizar aquellas diferencias que resultan, en una escala relativa, superficiales o relativamente sin importancia. También, claro, el análisis revela la integración del mundo hispano, así como la riqueza de variedades según lo reflejan libros de España, México, América Central, Sudamérica o de los hispanos de Estados Unidos.

Finalmente, la doctora Schon ha puesto particular cuidado en analizar y divulgar libros infantiles y juveniles, cuyo tema es México, sean éstos de autores mexicanos o escritos originalmente en inglés. Pese a la vecindad y a una frontera de 3.000km., México tradicionalmente se ha encontrado muy lejos del conocimiento o los sentimientos de la mayoría del pueblo norteamericano. A México o se le ignora o no se le comprende. Abundan los estereotipos o lugares comunes. Durante mucho tiempo se escribían pocos libros acerca de México o, en los pocos en existencia, los prejuicios eran frecuentes y abundaban las impresiones subjetivas. La situación actual, afortunadamente, está cambiando: en años recientes el número de buenos títulos ha aumentado. En consecuencia, la doctora Schon, con el apoyo del Centro, frecuentemente publica listas de libros sobre nuestro país. Ella misma ha editado **Doña Blanca y otras canciones de cuna hispanoamericanas**, en T.S. Dinam. Autores analizados y que abordan temas mexicanos son Gary Soto, Verna Aarduna, Jan Balet, Tomie de Paola, Marie Hall y Aurora Labastida (como coautoras), Flora James, Margot Griego o, autores ya clásicos como Anita Brenner.

Este texto fue presentado por su autor en la XIII Feria Internacional del Libro, de Guadalajara, México, en noviembre de 1993.








BEST COPY AVAILABLE

# Libros y Revistas

## Vygotsky y la educación

***Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica de la educación.***
*Luis C. Moll (comp.)*

*Aique Grupo Editor*
*Buenos Aires, 1993 (ed. en español)*

Los lectores de habla castellana han tenido, hasta hace poco tiempo, solamente dos obras de Vygotsky a su disposición, una de las cuales, si bien muy valiosa, es una compilación de ensayos originados en diversas fuentes. Recién ahora se conoce el primero de los seis tomos de sus Obras Escogidas, publicadas en coedición por el Ministerio de Educación y Ciencias de España y Aprendizaje Visor. Así, 60 años después de producidas, conservan su vigencia.

Muchas publicaciones se han producido sobre la teoría socio-histórico cultural fundada por Vygotsky, en las cuales se ponen de manifiesto las implicaciones de la misma para la pedagogía. Además, su biografía da a conocer la experiencia que recogió en su práctica como maestro, al principio, y como responsable de varias instituciones psicológicas y pedagógicas después.

Sin embargo, se considera que son muy contadas las publicaciones que se ocupan deliberadamente de la concepción vygotskiana de la educación y de sus consecuencias empíricas. Por eso la compilación de Luis C. Moll puede apreciarse como un acontecimiento y su publicación en castellano como una contribución de importancia para quienes analizan y desean mejorar nuestra escuela.

Más aún, tiene importancia para la epistemología en su difícil búsqueda de la identidad científica del pensamiento pedagógico. Bruner dijo en el año 1962 que "la concepción de Vygotsky sobre el desarrollo es al mismo tiempo una teoría de la educación" y, en 1988, como lo destaca Moll en su introducción, dijo que, para Vygotsky, "la educación no solo implica el desarrollo del potencial del individuo sino también la expresión y el crecimiento histórico de la cultura humana de la que surge el hombre".

La compilación comprende autores que pueden identificarse en tres agrupamientos: algunos de ellos, ya clásicos, analizan los supuestos vygotskianos básicos para la educación en general y para la educación formal en particular; autores consagrados en el ámbito pedagógico, más recientemente interesados en la teoría socio-histórico cultural, la analizan, la experimentan, la amplían y a veces la discuten; y, por fin, investigadores actuales desarrollan en el aula actividades creadoras a partir de algunas concepciones de Vygotsky, tales como la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), la relación entre conocimiento empírico y conocimiento escolar y otros frecuentemente recorridos por el tema de la alfabetización.

La obra es un venero de temas y de ideas innovadoras. Sus dos primeras partes, además de interesar a los pedagogos, merecen ser consultadas por epistemólogos, antropólogos, historiadores, lingüistas, y aún por políticos educacionales.

Su segunda parte ofrece temas y experiencias que interesan en particular a la didáctica.

Los "Temas históricos y teóricos" se inician con el relato conmovedor de nuestro compatriota Guillermo Blanck sobre la corta y difícil vida de Vygotsky, que muere de tuberculosis a los 37 años de edad. Entre los temas que siguen destaco, por su interés para el conocimiento de algunos principios básicos, los trabajos de Michael Cole y James V. Wertsh. El primero expone la concepción de la teoría del desarrollo del hombre en cuatro niveles: filogenético, histórico, ontogenético, microgenético.

Presenta datos de los dos primeros que permiten comprender el origen de la escuela cuando el incremento de las escrituras cuneiformes



912

hacen necesario un aprendizaje más prolongado y sistemático, y después demuestra, igualmente, que el sistema formal evoluciona al mismo tiempo que cambian los paradigmas productivos, comprobando que las características de dicho sistema, --cuyos rasgos describe--, son universales en occidente. Por su parte, Wertsh, al comparar las concepciones lingüísticas de Vygotsky con las de Bachtine, agrega a las características sociales diferenciadas del microclima escolar, el uso que en éste se hace del lenguaje de la "racionalidad descontextualizada" que reproduce el uso del lenguaje en nuestras sociedades, donde se privilegian ciertas voces para acallar otras. Igualmente novedosos son los enfoques sobre el origen social de la autorregulación y sobre la colaboración entre pares, que realizan otros autores.

En la segunda parte, sobre las connotaciones educacionales, autores tan conocidos como Gallimore y Tharp proponen una teoría de la educación con el consenso entre varias orientaciones de la filosofía de la educación; Clay y Cazden, a partir de un modelo complejo de lectura inicial, presentan una experiencia de recuperación de la lectura aplicando el concepto de la ZDP; Goodman y Goodman confrontan el "Whole language" con la concepción de Vygotsky, y manifiestan sus acuerdos y desacuerdos; Panofsky y otros analizan la relación entre conceptos científicos y discurso.

La tercera parte sobre aplicaciones en la enseñanza es especialmente atractiva por la originalidad de las siete investigaciones, que aplican el concepto de la ZDP en contextos educacionales más amplios, combinando los contextos sociales en una singular relación entre la "pedagogía de los hogares" y la "pedagogía del aula", a partir del "fondo de conocimientos" que se genera en la interconexión de una comunidad especialmente estudiada. Varios de estos estudios vinculan los conocimientos cotidianos con los conocimientos teóricos del aula, entretejiéndolos para encontrar regularidades y sistematizarlos para que así, recíprocamente, los primeros sean mejor comprendidos por el alumno. El video como punto de partida en un caso, el "modelo" como instrumento para guiar la comprensión, son algunos de los ejemplos de una didáctica que busca el perenne ideal de unir la escuela con la vida.

En la introducción, Luis C. Moll, presenta el enfoque vygotskiano de la educación a partir de su célebre concepto de la Zona de Desarrollo Próximo y lo redime del reduccionismo de los ejercicios de desempeño y ayuda para analizar su esencia. Dentro de una concepción que rechaza la universalidad de las características de un niño que se desenvuelve en un medio vacío de cultura, la ZDP pone de manifiesto el contraste entre el aprendizaje del niño solo, con su rendimiento en la actividad compartida (ya sea con un adulto o con un compañero más adelantado); la actividad del maestro pensada para ayudarle a apropiarse del conocimiento de manera consciente y autorregulada; su aplicación en la escuela y en todos los ámbitos de la vida social. La ZDP, síntesis de los conceptos educacionales de Vygotsky es un concepto de conexión de los elementos claves de la teoría que considera indivisibles al individuo y la sociedad.

Vale la pena reproducir, finalmente, una reflexión de Moll en el resumen de su introducción: "La construcción de la ZDP nos recuerda que no hay nada 'natural' en los ámbitos educativos (y en las prácticas educativas tales como los agrupamientos por capacidad y otras formas de estratificación). Estos ámbitos son creaciones sociales; se construyen socialmente y se las puede cambiar socialmente."

**Berta Braslavsky**

## La escuela y los textos

*Ana María Kaufman*
*María Elena Rodríguez*

*Editorial Santillana*
*Buenos Aires, 1993*
*207 págs.*

Es un libro necesario. Recorrer sus páginas por primera vez permite --a los que nos ocupamos de la enseñanza de la lectura y la escritura-- responder interrogantes, confirmar suposiciones, revisar propuestas, formular nuevas preguntas, recurrir a alguno de sus capítulos --o, mejor dicho, a ciertos puntos de diferentes capítulos-- cada vez que se planifique un proyecto de escritura será un hábito productivo: ayudará a delinear el itinerario del proyecto, a clarificar las propiedades del texto que se pretende producir, a imaginar actividades o intervenciones que contribuyan a mejorar las producciones infantiles acercándolas a las características del tipo de texto en cuestión.



913

"La intención fue, lisa y llanamente -señalan las autoras-- comunicar nuestra reflexión y experiencia actual sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura, a la luz del conocimiento de algunos aspectos textuales y a partir de la planificación de proyectos que tomaran en consideración la producción de textos completos, incluidos en una situación comunicativa específica, con destinatarios reales."

¿Cómo materializan el propósito enunciado?

En primer lugar, proponen una clasificación de los textos que intenta ser al mismo tiempo consistente desde el punto de vista lingüístico y operativa para el trabajo en el aula. Esta clasificación es producto de la consideración simultánea de dos criterios: la **función** del lenguaje --informativa, literaria, apelativa o expresiva-- y la **trama** --narrativa, argumentativa, descriptiva o conversacional-- que predominan en cada tipo de texto.

Al cruzar los criterios de este modo, un mismo tipo de texto puede pertenecer a diferentes clases: el aviso, p.e., cumplirá siempre una función básicamente apelativa, pero su trama podrá ser descriptiva, argumentativa, narrativa o conversacional; la carta puede cumplir diferentes funciones y tener diferentes tramas, de modo que la veremos aparecer en varios casilleros del cuadro...

Por otra parte, la clasificación no pretende ser exhaustiva ni constituirse en la única válida: "A fin de evitar la fascinación que provocan muchas veces los cuadros y superar las simplificaciones y distorsiones que puedan surgir de ellos, queremos reiterar una vez más que **los textos han sido ubicados de acuerdo con la función y la trama que predominan en las formas habituales que suelen adoptar en nuestra sociedad.**"

Las autoras se esfuerzan así por sortear dos peligros: el de la aplicación mecánica del saber lingüístico a la tarea del aula y el de la cosificación que suele sufrir el saber en la escuela. En efecto, en lugar de conformarse con una versión simplificada de alguna de las múltiples tipologías existentes, ellas reelaboran el saber lingüístico desde la perspectiva didáctica; en lugar de proponer un encasillamiento simplificador que podría llevar a adoptar una vez más esquemas rígidos e inamovibles, optan por abordar la complejidad de los textos que efectivamente circulan en la sociedad.

En segundo lugar, caracterizan con gran claridad los textos más usuales, aquellos que la escuela no puede dejar de abordar: cuento, novela, obra de teatro, poema, noticia, artículo de opinión, reportaje, nota de enciclopedia, biografía, relato histórico, informe de experimento, monografía...

La caracterización de los textos toma en cuenta rasgos que "corresponden tanto a aspectos macro y/o superestructurales estudiados por la **gramática textual** como a elementos locales o microestructurales, descriptos por la **gramática oracional**". Al adoptar este enfoque, se hace posible analizar la oración y sus constituyentes a la luz de la función y la trama de los textos en los que están incluídos.

De este modo --para dar solo algunos ejemplos-- los artículos de opinión, "en virtud de su intencionalidad informativa, muestran una preeminencia de oraciones enunciativas, aunque también incluyen, con frecuencia, dubitativas y exhortativas en razón de su trama argumentativa"; las obras de teatro, a causa de su trama conversacional presentan "huellas de la oralidad que se manifiestan en un lenguaje espontáneo con numerosas interjecciones, alteraciones de la sintaxis normal (...), deícticos de lugar, tiempo y personajes"; las notas de enciclopedia, en las que predomina la función informativa, presentan una descripción lo más precisa y objetiva posible y, por lo tanto, "las características de los objetos aparecen a través de adjetivos descriptivos que amplían la base informativa de los sustantivos y agregan cualidades propias de aquello a lo que se refieren. El uso del presenta marca la atemporalidad de la descripción, en cuyo tejido predominan los verbos estáticos y los copulativos."

La oración y las categorías gramaticales dejan de ser elementos aislados, adquieren un nuevo sentido al enmarcarse en el texto, al integrarse a las actividades de producción e interpretación.

Por otra parte, en este libro se pone de relieve la necesidad de que el uso escolar preserve la especificidad de cada tipo de texto: el lugar primordial de lo estético en el caso de los textos literarios o la centración en el referente en el caso de los informativo-científicos.

Las autoras nos incitan además --en el tercer capítulo, dedicado a analizar la cuestión de los textos escolares-- a no caer en una peligrosa tentación: la de usar los textos reales para fines ajenos a su uso social. En tal sentido, señalan: "Los textos periodísticos, instrumentos valiosos para la formación de lectores críticos, no pueden ser empleados para recortar sílabas o letras, para subrayar sustantivos, adjetivos (...), etc. No se puede ignorar la riqueza imaginativa, la



914

belleza del lenguaje figurado, la ambigüedad fascinante del texto literario usándolo como fuente de información. Sin lugar a dudas, una nota de enciclopedia o un texto de zoología nos brindarán datos más precisos que un cuento de Quiroga acerca de los reptiles (...)."

En tercer lugar, en los proyectos didácticos que se plantean, la producción de textos aparece siempre inserta en situaciones de comunicación: como es ya tradicional en las propuestas formuladas desde la perspectiva constructivista, los niños escriben para cumplir propósitos definidos, saben que sus escritos serán leídos y los elaboran tomando en consideración el punto de vista del futuro lector. "Hemos tenido ocasión de verificar --afirman las autoras-- que, cuando los textos escritos por los niños forman parte de un proyecto (...) y los potenciales lectores no están presentes para que uno explique lo que no se entiende, la corrección, adecuación y pertinencia pasan a ser requisitos que se toman naturalmente indispensables."

El cuarto capítulo del libro está dedicado a la planificación de proyectos didácticos que se centran en la producción de diferentes tipos de texto.

El énfasis puesto en la **planificación** resulta fundamental porque se trata de un proceso que es inherente a toda acción educativa y que, sin embargo, ha sido descuidado e incluso desvalorizado en algunas prácticas escolares que se dejan llevar por los "emergentes grupales" y por los intereses explícitos de los niños. El aprendizaje escolar se hace posible sólo cuando se diseñan cuidadosamente las situaciones didácticas que se propondrán, tomando en cuenta tanto la naturaleza del objeto de conocimiento como las aproximaciones sucesivas que los niños realizan para comprenderlo y utilizarlo. "Nuestro objetivo --se señala-- es que el maestro planifique para los niños, tomando en cuenta qué saben y qué ignoran, como así también qué características tienen los modelos textuales que deben conocer y cuál será la mejor situación didáctica que favorezca estos aprendizajes."

El énfasis puesto en la producción de textos es igualmente fundamental, porque llama la atención sobre la importancia de la escritura --no sólo como instrumento de comunicación, sino también como herramienta de organización del conocimiento-- y sobre la responsabilidad ineludible de la escuela de formar "personas que escriben."

Registrar la planificación es valioso, no sólo porque permite documentar lo que se ha previsto y comunicarlo a otros, sino porque la escritura cumple también para los docentes la función de objetivar el propio pensamiento, de reflexionar sobre lo que se ha planificado, de organizarlo y reorganizarlo.

Se propone una modalidad de registro de la planificación que ha sido puesta a prueba durante varios años en una escuela. El registro consta de tres partes: la primera consiste en un "plan general" del proyecto, la segunda contiene aspectos relativos al texto que se producirá (situación comunicativa en la que se inscribe, caracterización del texto y temas de reflexión metalingüística) y la tercera está destinada a anotar los contenidos de otras áreas que el proyecto puede contemplar, así como actividades de sistematización gramatical que resulte necesario realizar.

La modalidad de planificación es ilustrada a través de ejemplos concretos y enriquecedores, que abarcan diversos textos --obra de teatro, carta, cuento, monografía, instructivo, informe de experimentos, folletos y afiches-- y que corresponden a diferentes grados de la escuela primaria (de primero a séptimo).

"Esta manera de planificar el trabajo --expresa una maestra participante en la experiencia-- te lleva más tiempo que antes pero te alivia mucho el trabajo posterior. Generalmente uno no prevé de manera tan detallada todo, entonces después tiene que ir buscando, haciendo y decidiendo muchas cosas sobre la marcha. Además, tener claro cómo es el texto con el que vamos a trabajar ayuda mucho."

En síntesis, este libro aporta instrumentos de los que hasta ahora no disponíamos: una caracterización de los textos que pone de relieve con inusitada sencillez los rasgos que son esenciales para el trabajo en el aula y una atractiva modalidad de planificación de proyectos didácticos centrados en la producción de diferentes textos. Incluye además un glosario que se constituirá en una buena fuente de información para precisar conceptos referidos a comunicación, lingüística textual y gramática oracional. Por todos estos motivos, es --como lo afirmamos al comienzo-- un libro necesario.

**Delia Lerner**

# INFORMACIONES

**PREMIO IRA DE ALFABETIZACIÓN 1993**

El Instituto Nacional de Sebenta de Swazi, Africa, recibió el **Premio de Alfabetización de la Asociación Internacional de Lectura**. Esta distinción que la Asociación concede desde 1979 y que otorga U$S10.000 de premio, se entrega todos los años el 8 de septiembre, en la celebración del Día Internacional de la Alfabetización, patrocinada por la Unesco.

El Instituto Nacional de Sebenta es una organización no gubernamental y sin fines de lucro, dedicada a la promoción de la alfabetización y el desarrollo de la comunidad. Proporciona alfabetización funcional en siswati e inglés, segunda lengua de este país; además, produce un extenso espectro de materiales sobre alfabetización en ambas lenguas. Para contribuir con la alfabetización de adultos en zonas rurales (donde habita la mayoría de la población de Swazi), el Instituto también colabora con la formación y capacitación de maestros y la supervisión. El Instituto prepara materiales para los estudiantes y los neoalfabetizados y se vincula con clínicas, centros de salud y escuelas primarias para que éstos participen como bibliotecas de préstamos de esos materiales en las áreas rurales.

Se otorgaron además dos Menciones de Honor del Premio de Alfabetización de IRA, una de ellas al Comité Nacional de Alfabetización (CONALFA) de Guatemala y, la otra, a la Operation Brotherhood (OB) Montessori Twin Programmes, Pagsasarili Preschools, y Mothercraft y Literacy Training en las Filipinas.

**PROGRAMA DE ACTUALIZACIÓN EN LA ALFABETIZACIÓN INICIAL CON ÉNFASIS EN LA COMPRENSIÓN**

En la Secretaría de Investigación y Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires se inicia un curso de actualización en Alfabetización inicial que consta de tres seminarios con los siguientes abordajes: 1) político educacional, antropológico y sociológico; 2) psicolingüístico y cognitivo; 3) pedagógico y didáctico.

Para la inscripción se requiere ser graduado en Ciencias de la Educación, Letras, Antropología, Psicología, pero el curso estará abierto, además para profesores de nivel terciario, supervisores, directores de escuela y maestros. Los asistentes se organizarán en comisiones que profundizarán el estudio de un aspecto (lingüístico, antropológico, pedagógico), pero participarán en la adquisición de todos los conocimientos. Se realizarán trabajos de campo en escuelas.

El curso se desarrollará en tres períodos a partir del próximo cuatrimestre que se inicia en setiembre. Estará dirigido por la Profesora Berta Braslavsky, del Departamento de Ciencias de la Educación y contará con la participación de las profesoras Ofelia Kovacci y María Rosa Neufeld, de los departamentos de Letras y Antropología, respectivamente.

Las inscripciones se reciben en la mencionada Secretaría, en la calle Puan 470, Buenos Aires.



916

# LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

Sección a cargo de la Prof. María Luisa Cresta de Leguizamón

## Libros recomendados para niños y adolescentes

Los textos han sido seleccionados por María Luisa Cresta de Leguizamón, respetando la pluralidad temática como un principio regidor en la literatura infantil. La agrupación por edades responde a fines prácticos y no pretende fijar límites taxativos.

### De 5 a 8 años

Hancock, Sibyl: **Esteban y el fantasma.** Traducción: María Elena Walsh. Ilustraciones: Dirk Zimmer. Buenos Aires: Hispamérica, Colección Veo-Veo, 1986 (cuento).

Oyenard, Sylvia Puentes de: **Reparto general de bienes y dones.** Ilustraciones: Ana María Dolder. Montevideo: AULI, Colección Había una vez..., 1992, s/n (cuento).

Tashlin, Frank: **El oso que no lo era.** Traducción: Santiago Lodanos. Ilustraciones: s/a. Bogotá: Santillana-Alfaguara, Colección Infantil-juvenil, 1992, s/n (cuento).

Zepeda, Eraclio: **Ratón que vuela.** Ilustraciones: Germán Venegas. México: Grijalbo, Colección Botella al mar, 1991, 25 págs. (cuento).

### De 7 a 10 años

Cardoso, Onelio Jorge: **Caballito blanco.** Ilustraciones: Rita Gutiérrez. La Habana: Gente Nueva, 1980, 93 págs. (cuentos).

Corona, Sarah: **El misterio del tiempo robado.** Ilustraciones: Martha Avilés. México: Celta, Amaquemecan, Colección Barril sin fondo, 1991, s/n (cuento).

Devetach, Laura. **El brujo de los tubitos.** Ilustraciones: Isabel Ezcurra. Buenos Aires: Sudamericana, Colección Libros del bolsillo, 1990 (relato).

Smania, Estela. **Cambalache.** Ilustraciones: Nora Hilb. Buenos Aires: Libros del Quirquincho, 1989, 42 págs. (cuentos).

### De 9 a 12 años

Alonso, Dora: **El cochero azul.** Ilustraciones: Manuel Tomás González. La Habana: Gente Nueva, Cali, 1933, 78 págs. (novela).

Kirkegaard, Ole Lund. **Frode y su pandilla.** Traducción: Leopoldo Rodríguez. Ilustraciones: Ole Lund Kirkegaard. Madrid, Alfaguara, 1985, 92 págs. (novela policial).

Mur, Manuela: **Quintín o Memorias de un gorrión.** Ilustraciones: Norah Borges. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata, 1986, 91 págs. (novela)

Schvartzman, Julio: **Cuentos del quirquincho.** Ilustraciones: Delia Contarbio. Buenos Aires: Secretaría de Cultúra de la Nación, Ediciones culturales argentinas y Centro Editor de América latina, Colección Cuentos de mi país, 1990, 58 págs. (cuentos folklóricos).

Calcedo Pablo, Antonio: **Los patios del cielo.** Buenos Aires: Guadalupe, Colección El Mirador, 1981, 141 págs. (cuentos).

Pérez Aguilar, Graciela. **El constructor de sueños.** Ilustraciones: Pez. Buenos Aires: Alfaguara, 1993, 90 págs. (novela)

Poe, Edgar Allan: **Los asesinatos de la calle Morgue.** Ilustraciones: Istvan. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina (CEAL), Colección Serie de la cuerda floja, 1993, 61 págs. (relato policial).

Rabanal, Rodolfo: **Noche en Gondwana.** Ilustraciones: Daniel Rabanal. Buenos Aires: Puntosur, Colección Narrativa para chicos grandes, 1988, 60 págs. (novela).

### Adolescentes

Gabel, Wolfgang: **Hecho polvo.** Traducción: Julio Linares. Barcelona: Salvat-Alfaguara, Colección Biblioteca Juvenil, 1988, 248 págs. (novela).

García Márquez, Gabriel: **El coronel no tiene quien le escriba.** Buenos Aires: Sudamericana, 1982, 109 págs. (novela).

Lienes, Gemma: **Así es la vida, Carlota.** Traducción: Yolanda Alvarez, Javier Colbert. Madrid: SM, Colección Gran Angular, 1992, 154 págs. (novela).

Santis, Pablo de: **La sombra del dinosaurio.** Ilustraciones: Historietas de Fabián Slongo. Buenos Aires: Colihue, Colección La movida, 1992, 83 págs. (novela).



*Dibujo de Claudia Legnazzi*

BEST COPY AVAILABLE

## 1er. CONCURSO COLIHUE DE EXTENSIÓN BIBLIOTECARIA:

## "LA BIBLIOTECA COMO CENTRO DE PROMOCIÓN DEL LIBRO Y OTRAS ACTIVIDADES CULTURALES"

*Bases*

Ediciones Colihue, y por su intermedio la Colección "Nuevos Caminos", convoca a autores de cualquier edad y nacionalidad de países latinoamericanos a participar en este concurso. Las obras deberán encuadrarse dentro de lo propuesto en el título de la convocatoria, es decir, la biblioteca y su relación con la comunidad a través de propuestas teóricas o experiencias realizadas referidas a dicho tema. No serán consideradas las que se refieran a procesos técnicos bibliotecológicos.

Su presentación y concurso se ajustarán a las siguientes bases:

**1**. Las obras serán inéditas o, en el caso de que hayan sido publicadas, deberán estar agotadas a la fecha y con los derechos en posesión del autor.

**2**. Su extensión ha de tener un máximo de 40 carillas tamaño carta, escritas a doble espacio de un solo lado.

**3**. Serán presentadas por quintuplicado en sobre dirigido a:
**Ediciones Colihue**
1er. Concurso de Extensión Bibliotecaria
Av. Díaz Velez 5125
(1405) Buenos Aires
Argentina

**4**. En el exterior del sobre de remisión se consignará, además de la dirección, el seudónimo elegido, como único dato de identidad.

**5**. En sobre parte, cerrado pero incluido en el mismo sobre de envío, el autor consignará los siguientes datos: nombre y apellido real del participante, número y tipo de documento de identidad, dirección y teléfono, seudónimo elegido.

**6**. El certamen se abre el 1º de abril de 1994 y el plazo de entrega caducará el 31 de julio de 1994. Se considerarán incluidos en el concurso los envíos que hayan sido despachados por correo certificado hasta esa fecha.

## ERRATAS

En el artículo "La producción del resumen", de Flora Perelman, publicado en el último número de **Lectura y Vida**, al final del artículo, en la Nota 1, donde se mencionan las co-directoras de la investigación, hemos omitido a: **Alicia Devalle de Rendo como investigadora principal**.

En el mismo artículo, en la nota 2 se mencionan las docentes que participaron del proyecto, entre ellas figura Silvia Corvalán y debe decir **Silvana Corvalán**.

Nuestras disculpas.

## PREMIOS Y SUBVENCIONES DE LA IRA

Todos los años, el programa de premios de la Asociación Internacional de Lectura distingue a los trabajos más destacados en las áreas de investigación, didáctica, literatura, cobertura y programación en los medios de comunicación, y servicio a los profesionales de la lectura.

La información sobre estos premios aparece todos los años en los números de marzo de **Journal of Reading, Reading Research Quarterly, The Reading Teacher** y **Reading Today**. La mayoría de estos premios se entregan en la Convención Anual de IRA.

**Premios al servicio**

El premio **William S. Gray Citation of Merit** se otorga a aquellas personas cuya contribución al campo de la lectura haya sobresalido a nivel nacional e internacional. Aquellos que deseen proponer candidatos a este premio deben dirigirse a Roselmina Indrisano, School of Education, Boston University, 605 Commonwealth Ave., Boston, MA, 02215, U.S.A. Cierre: 15 de octubre de 1994.

Periódicamente se otorga el premio **Special Service** a las personas que hayan prestado un servicio notable y excepcional a la Asociación. Las personas que deseen proponer candidatos a este premio deben dirigirse a Peggy Ransom, 1115 Wildwood Court, Marion, IN 46952-1222, U.S.A., para obtener las solicitudes, las cuales deben ser enviadas con todos los datos completos a la Sra. Ransom antes del 15 de octubre de 1994.



913

El premio **Local Council Community Service** distingue a un consejo local de la Asociación Internacional del Lectura por su destacado servicio a la comunidad y a la alfabetización. También podrán postularse los afiliados nacionales de países donde no haya consejos locales. Para mayor información, dirigirse por escrito a Fern Davies, 6455 San Juan Ave., Apt. 39, Jacksonville, FL 32210, U.S.A. Las solicitudes deben ser enviadas antes del 15 de noviembre de 1994.

**Premios a la investigación**

El premio **Albert J. Harris** consiste en una suma de dinero que se otorga anualmente para distinguir a un trabajo sobresaliente sobre el diagnóstico de problemas de alfabetización, o la enseñanza a alumnos con dichos problemas. Se podrán presentar trabajos que hayan aparecido en publicaciones profesionales o monografías entre el 1º de junio de 1993 y el 1º de julio de 1994. Estos trabajos podrán ser presentados por sus autores o por cualquier otra persona interesada. Se aceptarán tanto copias extraídas directamente de las publicaciones como reimpresiones. Para obtener información específica sobre los requisitos para la presentación de los trabajos, dirigirse por escrito a Albert J. Harris Award, c/o Research Division, International Reading Association, PO Box 8139, Newark, DE 19714-8139, U.S.A. El último día para efectuar las presentaciones es el 15 de octubre de 1994.

---

El premio **Helen M. Robinson** otorga anualmente la suma de 500 dólares a un alumno en las primeras etapas de investigación para su tesis doctoral, cuyo tema aborde las estrategias para corregir problemas de lectura. Los postulantes deben ser miembros de la Asociación Internacional de Lectura. Para obtener solicitudes, dirigirse por escrito a Research Division, International Reading Association, PO Box 8139, Newark, DE 19714-8139, U.S.A. Las solicitudes con todos los datos completos deben ser recibidas antes del 15 de junio de 1994.

---

La Asociación Internacional de Lectura otorga el premio **Institute for Reading Research Fellowship**, de 1000 dólares, a jóvenes investigadores del área de la lectoescritura que prometen destacarse en el futuro y que residen y trabajan fuera de los Estados Unidos o Canadá. Los interesados deben haber obtenido un doctorado o título equivalente dentro de los últimos cinco años, y deben demostrar que poseen habilidades excepcionales para la investigación en este campo. No serán aceptados los investigadores que hayan hecho sus doctorados en instituciones canadienses o de los Estados Unidos, y la elección se basará en la evaluación de los trabajos de investigación ya realizados y de proyectos futuros.

Se recomienda obtener información específica y solicitudes antes del 1º de agosto de 1994 a Research Division, International Reading Association, PO Box 8139, Newark, DE 19714-8139, U.S.A.

Las copias de las solicitudes con los datos completos deberán acompañarse de 1) copias de los resúmenes de los trabajos, que deben contener una breve descripción de las investigaciones; 2) razones y objetivos de la investigación propuesta; 3) plan de trabajo, técnicas para la recopilación de datos, y procedimientos; 4) un resumen del estudio que incluya implicancias prácticas y teóricas para el campo; y 5) importancia del estudio, especialmente para el país del investigador. La información solicitada deberá recibirse antes del 18 de noviembre de 1994.

---

El premio **Outstanding Dissertation of the Year** es premio anual de 1000 dólares otorgados por Silver Burdett and Ginn Inc. Podrán presentarse tesis sobre lectura y temas relacionados realizadas entre el 1º de setiembre de 1993 y el 31 de agosto de 1994.

Se aceptarán estudios que utilicen cualquier enfoque de investigación (etnográfico, experimental, histórico, encuesta o sondeo de opinión, etc.). Cada estudio será examinado desde la perspectiva de sus respectivos enfoques, la rigurosidad/el nivel académico de su informe, y sus importantes contribuciones al conocimiento dentro del campo de la lectura.

Los interesados pueden solicitar información por escrito hasta el 1º de setiembre de 1994 a Outstanding Dissertation of the Year Award, c/o Research Division, International Reading Association, PO Box 8139, Newark, DE 19714-8139, U.S.A. Las solicitudes deberán ser recibidas antes del 1º de octubre de 1994.

**Premios a los docentes**

El premio **Arbuthnot** distingue la labor sobresaliente de profesores terciarios y universitarios de literatura infantil y juvenil Los candidatos nominados deben ser miembros de la Asociación Internacional de Lectura, pertenecer a un instituto de nivel terciario o a una universidad, y trabajar en el ámbito de la



313

formación de docentes o de bibliotecarios en el nivel de grado o de posgrado.

Para solicitar información específica, dirigirse por escrito a Barbara A. Lehman, Ohio State University en Mansfield, 1680 University Drive, Mansfield, OH 44906, U.S.A., las solicitudes con todos los datos completos podrán ser enviados a Lehman hasta el 1º de diciembre de 1994.

---

El premio **Eleanor M. Johnson** distingue la labor destacada de maestros de lectura y lengua de la escuela primaria en servicio. Este premio, que se da en memoria de Eleanor M. Johnson, fundadora y editora en jefe de Weekly Reader, consiste en la entrega de 1000 dólares otrogados por Weekly Reader Coorporation. Los candidatos deben ser miembros de la Asociación, haber ejercido la docencia durante por lo menos cinco años y ser propuestos por cuatro personas.

Para solicitar información específica, dirigirse por escrito a Eleanor M. Johnson Award, c/o Executive Office, International Reading Association, PO Box 8139, Newark, DE 19714-8139, U.S.A. Las solicitudes de admisión deber ser enviadas antes del 1º de diciembre de 1994.

---

Se invita a maestros de grado o especialistas en lectura a postularse para el premio **Nila Banton Smith**, de 1000 dólares. Los interesados deberán haberse destacado por su contribución a mejorar el nivel de lectura de libros de textos de sus alumnos. El profesional que se haga merecedor de este premio debe demostrar probada excelencia a nivel del aula, de su escuela y su distrito. Los postulantes deben ser estudiantes que ejerzan la docencia activamente en 7º grado o 5to año o su equivalente. Para obtener solicitudes, dirigirse por escrito a Jane Hornburger, 1001 Grand Concourse, Apt. 8-D, Bronx, NY 10452, U.S.A. Las solicitudes deben acompañarse del curriculum vitae del postulante y de una carta describiendo las cualidades que lo hacen merecedor de esta distinción. Esta información debe ser enviada por correo a Hornburger antes del 1º de diciembre de 1994.

---

El premio **Oustanding Teacher Educator in Reading** se otorga a profesores universitarios y de nivel terciario que dictan cursos sobre métodos de lectura u otros temas relacionados con la lectura. Los postulantes deben ser miembros de la Asociación y pertenecer a una universidad o instituto de nivel terciario, y dedicarse a la formación de docentes a nivel de grado o de posgrado.

Para obtener solicitudes e información específica, dirigirse a Mary Ann Doyle, School of Education, University of Connecticut, Box U-33, 249 Glenbrook, Rd. Storrs, CT 06269-0233, U.S.A. Las solicitudes con todos los datos completos deben enviarse por correo a Doyle antes del 1º de diciembre de 1994.

**Literatura infantil**

El premio **IRA Children's Book** se otorga al primero o segundo libro de autores que tienen un futuro promisorio en el campo de la literatura infantil, en tres categorías: lectores de 4 a 10 años, lectores de 10 a 16 años o más, y textos informativos.

Se aceptarán libros de cualquier país y en cualquier idioma cuya propiedad intelectual haya sido registrada durante 1994. Los libros en otro idioma que no sea el inglés deben incluir un resumen de una página en inglés y la traducción al inglés de un capítulo que, a criterio del autor, sea el más representativo de la obra. Este premio otorga al ganador la suma de 500 dólares.

Las obras deben ser recibidas antes del 1º de diciembre de 1994. Para presentar un libro al comité de selección es requisito enviar 10 copias del mismo a Katharine G. Fralick, 6 Batchelder St. Plymouth, NH 03264, U.S.A.

---

El premio **Paul A. Witty Short Story** será otorgado al autor de un cuento original publicado por primera vez en un periódico infantil en el transcurso de 1994. Este premio entrega la suma de 1000 dólares. La obra seleccionada debe servir como ejemplo del tipo de obra literaria que estimula a los niños a leer periódicos infantiles. Para obtener información específica, dirigirse a Barbara M. Grant 535, Concord Place, Wychkoff, NJ 07481, U.S.A. Las solicitudes con todos los datos completos deben ser recibidas antes del 1º de diciembre de 1994.

**Premios a los medios de comunicación**

El **Broadcast Media Awards for Television** distingue la labor más destacada en información y programación televisiva por aire o cable relacionada con la lectura y la alfabetización, el reconocimiento del valor de la lectura en la sociedad actual, o la promoción de la lectura como un hábito para toda la vida.

La selección de postulantes estará orientada al público en general más que a los profesionales de la lectura, y los trabajos presentados deben tener un enfoque informativo, crítico o motivacional, y no educativo. Podrán incluir pero no se limitarán a 1) informes periodísticos sobre la lectura en escuelas, hogares y comunidades, incluyendo información sobre trabajos de investigación y prácticas educativas, cobertura diaria de las actividades de lectura y apreciaciones de los programas de lectura de las escuelas; 2) reportajes televisivos sobre la lectura en las escuelas y la comunidad, o sobre la enseñanza de la lectura en general; 3) programas que ofrecen un servicio al público y que informan sobre la lectura, que buscan infundir en los espectadores el amor por la misma, o que promueven la alfabetización; 4) programas de entretenimientos que brinden información eficaz sobre la lectura, promuevan la alfabetización o busquen infundir el amor por la lectura.

Estos trabajos deberán haber aparecido en televisión entre el 1º de enero y el 31 de diciembre de 1994, y deben ser presentados ante el comité de selección antes del 15 de enero de 1995. Los miembros de la Asociación pueden promover la presentación de trabajos notificando al personal de la emisora televisiva que un determinado programa cumple con los requisitos de presentación.

Para mayor información sobre la presentación de trabajos dirigirse a Irene W. Gaskins, Benchmark School, 2107 North Providence Rd., Media, PA 190063, U.S A, Tel. (1-610)565-3741.

---

El concurso **Print Media** premia a los informes periodísticos sobresalientes difundidos en diarios, revistas o a través de agencias de noticias. Los trabajos que se postulen deberán incluir un estudio profundo de la enseñanza de la lectura, análisis de investigaciones, o cobertura actual de los programas de lectura de la comunidad, y deberán haber aparecido entre el 1º de enero y el 31 de diciembre de 1994.

Podrán participar sólo periodistas profesionales. Se invita a los miembros de la Asociación a informar a los periódicos locales sobre el concurso y a alentar a los autores de artículos destacados a participar. Para obtener información sobre el concurso, sus bases y procedimientos, dirigirse a Barbara Marinak, 1157 Wintertide Dr., Harrisburg, PA 17111, U.S.A. Las presentaciones completas deben ser recibidas por Marinak antes del 15 de enero de 1995.

**Nuevos premios**

Cada tres años se entregará el premio **IRA Lee Bennett Hopkins Promising Poet** a autores nuevos y promosoriosa de poesía infantil (para niños y jóvenes hasta 5º año) que hayan publicado no más de dos libros. El premio de 500 dólares es otorgado por Lee Bennett Hopkins.

Para mayor información, dirigirse a IRA Lee Bennett Hopkins Promising Poet Award, c/o Executive Office, International Reading Association, PO Box 8139, Newark, DE 19714-8139, U.S.A. Las obras propuestas deben ser recibidas antes del 1º de diciembre de 1994.

---

El premio **Regie Routman Teacher Recognition** distingue a un maestro que se destaque por su dedicación a mejorar la enseñanza y el aprendizaje a través de trabajos escritos donde analice su propio proceso de enseñanza y aprendizaje. Este premio de 1000 dólares es otorgado por Regie Routman.

Para obtener información específica, dirigirse por escrito a Regie Routman Teacher Recognition Award, c/o Executive Office, International Reading Association, PO Box 8139, Newark, DE 19714-8139, U.S.A. Las solicitudes con todos los datos completos deben ser recibidas antes del 1º de octubre de 1994.

**Presentaciones en otros idiomas**

Todos los trabajos deberán presentarse dentro de los plazos indicados para cada premio. Si el comité de selección determina que un trabajo en otro idioma que no sea el inglés requiere un análisis más profundo, para el cual sería necesario contar con una traducción parcial o total del mismo, dicho trabajo será tomado en consideración para el año siguiente.

# Espacio Bibliográfico

Coordinado por María Elena C. de De Vincenzi

## Lectura y evaluación

Los nuevos enfoques acerca de la lectura y su aprendizaje plantean reflexiones sobre cómo evaluar estos procesos y sus resultados.

Si la lectura es un proceso individual que requiere de la creación de situaciones de aprendizaje que favorezcan su adquisición en el momento preciso, variable según las propias individualidades ¿es posible evaluar en la escuela estas adquisiciones en el mismo tiempo para todos?

Si existen distintas concepciones acerca de la lectura (como conjunto de habilidades, como proceso interactivo, como proceso transaccional), ¿es posible evaluar sin tenerlas en cuenta?

Estos interrogantes, y muchos otros han dado origen a estudios, investigaciones y experiencias que, con distintos enfoques se han plasmado en materiales bibliográficos que ofrecemos para consulta en nuestra sede.

### Hemeroteca

En **Infancia y Aprendizaje**, Pablo del Río Editor, revista publicada en Madrid.

"Estudio comparativo de la evaluación de la lectura oral y de la lectura silenciosa". Mario Salvador, Nº 35-36, 1986.

"Un programa de instrucción en estrategias de supervisión de la comprensión lectora." María del Mar Mateos, Nº 56, 1991.

En **Impulso**, Sociedad de Dislexia del Uruguay, revista publicada en Montevideo.

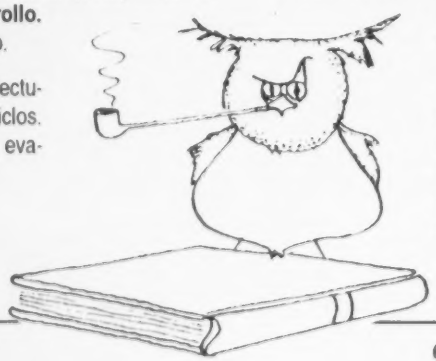
"Estudio de los problemas de la comprensión de la lectura mediante el 'Cloze'. " E. Tuana, E. Lluch, M. Carbonell, Año 3, Nº 5, 1987.

"Los instrumentos diagnósticos y el diagnóstico de las dificultades de lectura." E. Tuana, Año 3, Nº 6, 1987.

### Biblioteca

⇨ Alliende, Felipe y Mabel Condemarín (1982) **La lectura: teoría, evaluación y desarrollo.** Santiago: Editorial Andrés Bello.

--Contenido: Importancia de la lectura. La lectura en los distintos ciclos. Lectura comprensiva: factores, evaluación y desarrollo.



⇨ Condemarín, M. y N. Milicic (1990) **Test de Cloze. Aplicaciones psicopedagógicas.** Madrid: Visor.

--Contenido: Presentación del procedimiento. Aplicación como técnicas de evaluación. Aplicación como técnica instruccional.

⇨ Dubois, María Eugenia (1989) **El proceso de lectura: de la teoría a la práctica.** Buenos Aires: Aique.

--Contenido: La lectura: diferentes concepciones teóricas. La lectura: la práctica pedagógica.

⇨ Guthrie, John y Mary Seifert (1985) **Medición de la lectura. Fundamento y técnicas.** Bogotá: Cerlalc-Unesco.

--Contenido: Fundamento conceptual de la lectura. Determinantes e influencia de la lectura. Reseña de encuestas. Guías para medir la lectura. Inventario de la actividad lectora.

⇨ Seddon Johnson, M. y otros (1990) **Técnicas de evaluación informal de la lectura. Un enfoque cualitativo de evaluación para utilizar en el aula.** Madrid: Visor.

--Contenido: Finalidad y naturaleza de los inventarios informales de lectura. Estimación del nivel de lectura. Cómo interpretar con fines diagnósticos. Cómo elaborar inventarios individuales.



922

**lectura y vida**
REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA

**Cuota de afiliación individual: U$S 19.**

**Cuota de afiliación institucional: U$S 41.**

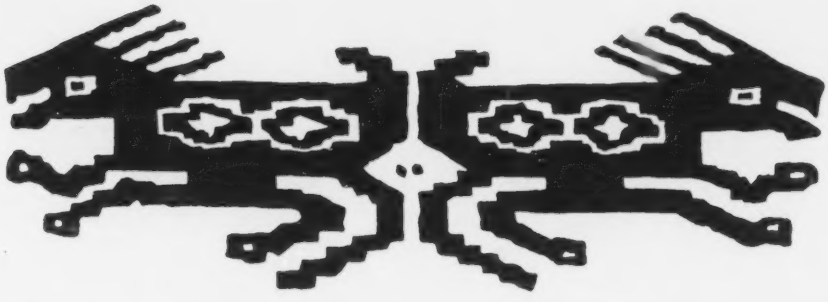
La afiliación anual a la Asociación Internacional de Lectura incluye **Lectura y Vida**, material informativo, descuento en congresos y publicaciones.

Cheque o giro en **dólares** sobre un banco de los Estados Unidos a la orden de la **Asociación Internacional de Lectura**, a:
IRA PO Box 8139 Newark,
Delaware 19714-8139, U.S.A.

Argentina: Cheque o giro en pesos por el equivalente a U$S 19 o 41 al cambio oficial, a:
Casilla de Correo 124, Sucursal 13
(1413) Buenos Aires, Argentina.

Recargo por correo vía aerea: U$S 10.

Redacción de **Lectura y Vida**
Lavalle 2116 - 8° B
(1051) Buenos Aires, Argentina
Tel. y FAX 953-3211
**Horario:** Lunes a viernes de 12 a 18 hs.



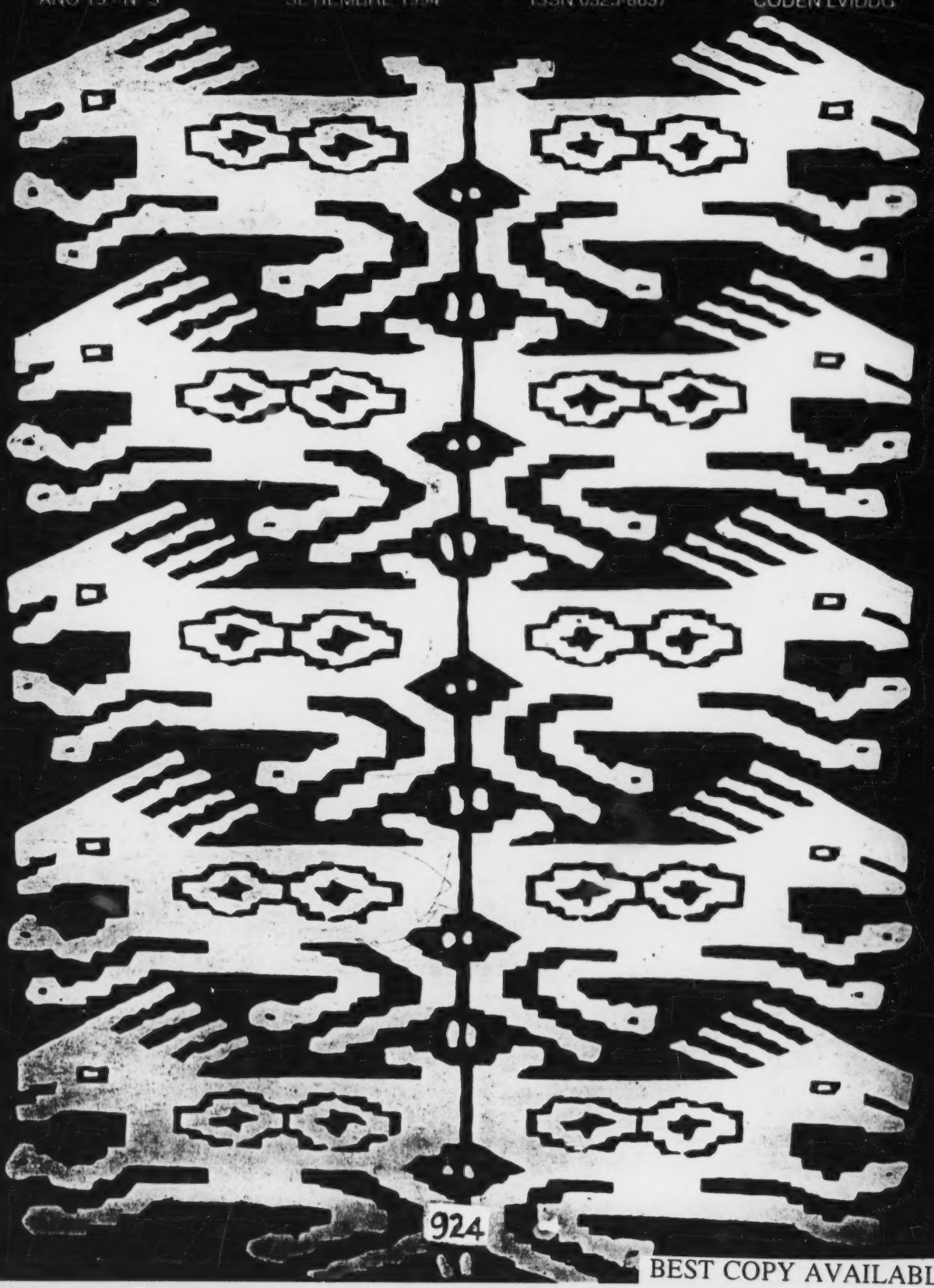


BEST COPY AVAILABLE

# lectura y vida

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA

AÑO 15 - N° 3 SETIEMBRE 1994 ISSN 0325-8637 CODEN LVIDDG



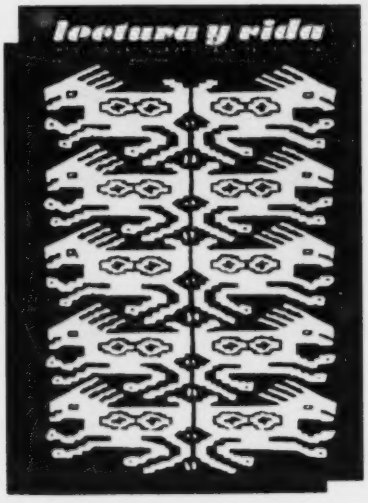
924

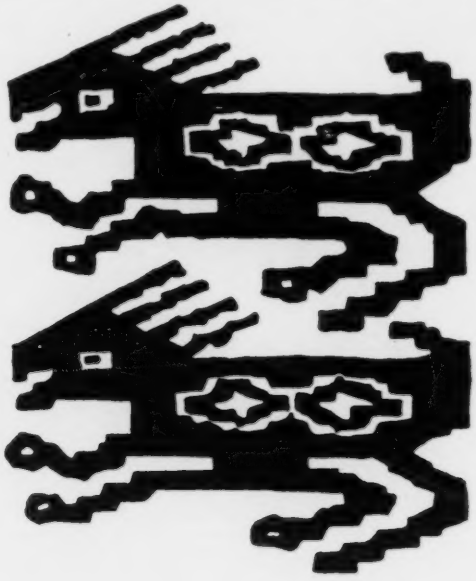
BEST COPY AVAILABLE

15 AÑOS

# lectura y vida

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA



- ✔ **DIVERSIDAD Y PROCESO DE ALFABETIZACIÓN: DE LA CELEBRACIÓN A LA TOMA DE CONCIENCIA**
- ✔ **ESCRIBIR EN LA ESCUELA: QUÉ, CÓMO Y PARA QUIÉN**
- ✔ **CAPACITACIÓN EN SERVICIO Y CAMBIO EN LA PROPUESTA DIDÁCTICA VIGENTE**

# 40ª CONVENCIÓN ANUAL DE LA ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LECTURA

## ANAHEIM
## CALIFORNIA
## ESTADOS UNIDOS

## 30 DE ABRIL
## AL 5 DE MAYO

ira

**800 Barksdale Road,**
**P.O. Box 8139**
**Newark - Delaware 19714**
**USA**

926

**Revista Latinoamericana de Lectura**
**Año XV - Número 3 - Setiembre 1994**

Publicación trimestral de la
**Asociación Internacional de Lectura (IRA)**
P.O.Box 8139 - Newark, Delaware 19714
Estados Unidos

**Directora**
María Elena Rodríguez

**Consejo Editorial Consultivo**
María Elvira de Alonso (Colombia)
Laura C.A. de Athayde Sandroni (Brasil)
Berta P. de Braslavsky (Argentina)
Mabel Condemarín Grimberg (Chile)
Alan N. Crawford (Estados Unidos)
Adolfo Elizaincín (Uruguay)
Emilia Ferreiro (México)
Kenneth Goodman (Estados Unidos)
Nelson Rodríguez Trujillo (Venezuela)
Ana Teberosky (España)

**Diseño de tapa**
**Diagramación**
Patricia Leguizamón

**Composición y armado**
**Lectura y Vida**

**Imprenta**
Color EFE - Paso 192 - Avellaneda

**Redacción**
Lavalle 2116 - 8º - B
(1051) Buenos Aires - Argentina - TE: 953-3211

**Dirección Postal**
Casilla de Correo 124, Sucursal 13
(1413) Buenos Aires, Argentina

**Costo de la suscripción anual**
(equivale a la afiliación a la
Asociación Internacional de Lectura)

**América Latina, Africa y Asia** (excepto Japón)
Socio individual: u$s 19
Socio institucional: u$s 41
**Resto del mundo:** u$s 38

**Aparece en marzo, junio, setiembre y diciembre**

Registro de la Propiedad Intelectual Nº 38.409

Los artículos y fotografías no pueden reproducirse total o parcialmente sin la autorización escrita de LECTURA Y VIDA, Revista Latinoamericana de Lectura.
Los artículos firmados no expresan necesariamente la opinión de la Asociación Internacional de Lectura o de la Redacción de la revista.

LECTURA Y VIDA es un foro abierto para el intercambio de información sobre teoría, investigación y práctica de la lectura y escritura.

ISSN 0325-8637
CODEN LVIDDG

FRANQUEO PAGADO
CONCESION Nº 1554
Correo Argentino Central

# sumario

**Editorial**

**Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia**

**Escribir en la escuela: qué, cómo y para quién**

**Capacitación en servicio y cambio en la propuesta didáctica vigente**

**Libros recomendados para niños y adolescentes**

**Libros y revistas**

**Informaciones**

**Espacio bibliográfico**

**Informaciones**

# lectura y vida


4

**Emilia Ferreiro (México - Argentina)**

A partir de la reflexión acerca de la diversidad y de su contrapartida lingüística: la traducción, se instala el debate acerca de cómo instrumentar didácticamente a la escuela para transformar esa diversidad conocida y reconocida en una ventaja pedagógica. 5

**Ana Kaufman (Argentina)**

Fundamentos teóricos y desarrollo de un proyecto didáctico de producción de un cuento incluido en una situación comunicativa específica, con destinatarios reales, en el que se articulan nociones de lingüística textual y gramática oracional. 15

**Delia Lerner (Argentina)**

Consideraciones críticas acerca del control de la transposición didáctica para transformar la lectura y escritura en objetos de enseñanza; el contrato didáctico; y las modalidades, contenidos y estrategias didácticas para la capacitación en servicio. 33

**María Luisa Cresta de Leguizamón (Argentina)** 55

56

59

**María Elena C. de De Vincenzi (Argentina)**

Los procesos de escritura 61

62


BEST COPY AVAILABLE

# EDITORIAL

El **15° Congreso Mundial de Lectura** realizado en Buenos Aires, en julio, permitió que más de 2000 educadores preocupados por la problemática de la lectura y escritura pudieran conocer, reflexionar y discutir propuestas que se están elaborando en distintos lugares del mundo para mejorar la alfabetización, fundamentalmente, en el entorno escolar y a través de la formación y capacitación de los docentes.

Tal como era de esperar en estos congresos multitudinarios, las ofertas fueron muy variadas y, también, las demandas. Obviamente, no siempre hubo coincidencias entre unas y otras, ni el tiempo necesario para un fructífero intercambio de ideas acerca de los temas abordados.

Pero más allá de las controversias lógicas que, indefectiblemente, surgen acerca de los aportes y de los alcances de un Congreso como éste y más allá de las críticas, constructivas (la mayoría) o detractoras (algunas), acerca de la racionalidad que fundamenta estos encuentros, es necesario poner énfasis en su enorme poder de movilización, que como ya hemos podido comprobar a través de los resultados de congresos anteriores, impulsan nuevas investigaciones, nuevas experiencias, y abren camino a renovadas propuestas.

Los informes de investigaciones, a diferencia de lo que suele suceder en las convenciones que la Asociación Internacional de Lectura realiza todos los años en Estados Unidos o en Canadá, congregaron gran cantidad de participantes, incluido un alto porcentaje de maestros a frente de grado, lo que una vez más demuestra el interés que existe, en nuestro medio, por las indagaciones que fundamentan las propuestas de cambio. La investigación didáctica ocupó un lugar más destacado que en los congresos latinoamericanos anteriores.

El referente que predominó en los trabajos que provenían del mundo anglosajón fue la filosofía del "lenguaje integral", con sus diversos enfoques, coincidentes todos ellos en rechazar la enseñanza de la lectura y escritura a partir de fragmentos artificiales de la lengua, sin tomar en cuenta la experiencia real del hablante; en oponerse a la segmentación del lenguaje en función de la adquisición de destrezas específicas; y en rehusarse a la constante verificación de resultados que suele acompañar la enseñanza enmarcada dentro del "enfoque fonético", al cual se oponen.

A través de los trabajos incluidos en el programa se capitalizaron aportes de distintas disciplinas (lingüística, sociolingüística, psicolingüística, antropología, historia, psicología cognitiva, psicogenesis, etc.); se insistió, con fundamentos diferentes y de diverso alcance y nivel, en la proyección de las teorías de autores como Piaget y Vygotsky sobre la intervención pedagógica; se presentaron investigaciones aplicadas dentro del marco de enfoques tales como la "conciencia lingüística"; se avanzó en el estudio de la incidencia de los dialectos regionales sobre los logros escolares, etc.

No es nuestra intención lograr una síntesis abarcativa y crítica de lo expuesto en el Congreso: solo quisimos puntualizar, desordenadamente, algunas de las líneas de trabajo, a sabiendas de que hemos dejado de lado una importante cantidad de aportes que tienen marcos de referencia distintos de los mencionados anteriormente.

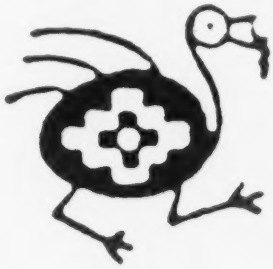
Nuestro propósito es publicar, ya sea a través de LECTURA Y VIDA, o en coediciones con editoriales nacionales o con OEA, la totalidad de conferencias y ponencias expuestas durante el Congreso, en los próximos meses, lo más rápidamente posible, dada la envergadura de un proyecto editorial de esta magnitud.

En este número especial de la revista, con 64 páginas, hemos incluido dos de las conferencias centrales: la conferencia de apertura, pronunciada por Emilia Ferreiro, **Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia**, y la de Ana María Kaufman, **Escribir en la escuela: qué, cómo y para quién**. (En una coedición con Aique se publicarán las demás conferencias centrales y los trabajos sobre actualización docente, cuyos títulos aparecen en la sección Informaciones). Completamos este número con un artículo de Delia Lerner sobre **Capacitación en servicio y cambio en la propuesta didáctica vigente**, preparado para una Reunión Técnica de CERLALC, sobre "Renovación de prácticas pedagógicas en la formación de lectores y escritores".

# DIVERSIDAD Y PROCESO DE ALFABETIZACIÓN: DE LA CELEBRACIÓN A LA TOMA DE CONCIENCIA

EMILIA FERREIRO

*Doctora en psicología, investigadora y profesora del Instituto Politécnico Nacional de México. Miembro del Hall de la Fama en Lectura de la Asociación Internacional de Lectura.*



La alfabetización ha dejado de ser vista como la simple transmisión de una técnica instrumental, realizada en una institución específica (la escuela). La alfabetización ha pasado a ser estudiada por una multitud de disciplinas: la historia, la antropología, la psicolingüística, la lingüística (además de las tradicionales como la epigrafía, la arqueología, la numismática...)

Muchas cosas han cambiado en los últimos años. Yo me atrevería a decir que estamos asistiendo a la aparición de un nuevo campo multi-disciplinario . Es como si la escritura, dejada en "tierra de nadie" por los lingüistas de este siglo[1], estuviera adquiriendo derecho de ciudadanía, en un país de no se sabe quién, en territorios de no se sabe dónde.

Ese objeto que parecía tan simple --la escritura-- se ha complejizado considerablemente. Ahora, además del análisis y clasificación de los distintos sistemas de escritura inventados por la humanidad (un análisis que cuenta con ilustres precursores pero que se ha complejizado también en lo que concierne a la interpretación de la evolución de los sistemas), somos sensibles a las diferencias en la significación social de la producción y utilización de marcas escritas, a las relaciones entre oralidad y escritura, a las relaciones entre producción gráfica y autoría textual, a las condiciones de aparición de los distintos estilos literarios, ... y a las tradiciones pedagógicas insertas, ahora sí, en un contexto socio-histórico que les da otro sentido.

De todos los temas que aparecen en los desarrollos recientes he decidido focalizar uno que, a mi modo de ver, atraviesa la reflexión sobre la alfabetización a cualquier nivel de análisis en el que nos situemos, y que considero pertinente para este Congreso (cuyo tema principal es "Socio-cultural contexts for literacy"): el tema de la diversidad (con su contra-partida lingüística: la traducción)[2].

No hay manera de escapar a una consideración de la diversidad cuando estudiamos --desde cualquiera de sus ángulos o facetas-- la alfabetización: diversidad de sistemas de escritura inventados por la humanidad; diversidad de propósitos y de usos sociales; diversidad de lenguas en contacto; diversidad en la relación con el texto, en la definición histórico-cultural del lector, en la autoría y en la autoridad.

## Acerca de conquistadores y conquistados

Conquistadores y conquistados necesitaron comprenderse mutuamente, en todos los lugares y todas las épocas. El drama de la conquista de nuestra América también tuvo una dimensión lingüística. Como los más necesitados para hacerse entender eran los conquistados, fueron ellos quienes manifestaron un mayor "don de lenguas" (siempre, en todas las épocas: los conquistados eran infrahumanos, como los indígenas amerindios, pero parecían dotados para las lenguas). En varias historias de esta epopeya podemos encontrar pasajes como éste:

> ...los indios parecen haber tenido mayor facilidad para aprender el español o el portugués, que los españoles para hablar las lenguas amerindias. Consta, por ej., que los primeros intérpretes fueron en su mayoría indios, y se sabe también que Cristóbal Colón capturó a varios indígenas y los trajo a España, donde luego sirvieron de intérpretes (se les llamaba "lenguas" o "rujamanes"). (Pottier, 1983, p.27.)

¡Pobre Colón! A pesar de que él venía de una experiencia pluri-lingüe, su esperanza era que en estas tierras se hablara una sola lengua:

> El procedimiento primero de tomar indios cautivos para que sirvieran luego de intérpretes lo siguió Colón en sus cuatro

> viajes. (....) Pronto descubrió Colón que no todos los indios entendían a los intérpretes, y que en las islas se hablaban lenguas diversas. (....) En la costa de América Central descubre que los nuevos pueblos tienen cada uno su lengua y "no se entienden los unos con los otros más que nos(otros) con los de Arabia" (....) Todas las expediciones procedieron del mismo modo. (...) Las Ordenanzas Reales de 1526, sobre el buen tratamiento de los indios, autorizaron a cautivar en cada descubrimiento una o dos personas, y no más, para lenguas "y otras cosas necesarias en tales viajes" (Pottier, 1983, p.99.)

Alejo Carpentier (**El arpa y la sombra**) nos presenta en palabras memorables los temores de Colón de encontrar una cruz en las nuevas tierras (lo cual sería la prueba de su fracaso, para él que venía a conquistar, en nombre de la cruz...). Pero no eran menores sus temores lingüísticos. En efecto, el conquistador necesita hacer valer sus derechos sobre los conquistados, en un acto lingüístico de toma de posesión. Si son muchas las lenguas a las que hay que traducir este acto de posesión/dominación, y si, además, se ignora cuántas son esas "muchas lenguas", el problema es demoníaco. (Tómese en cuenta que, en el momento en que Cortés llega a México, se calcula que se hablaban allí más de 80 lenguas y dialectos distintos - 124 según algunos cálculos).

Entre conquistadores y conquistados abundaron los malentendidos lingüísticos. Valga como único ejemplo el siguiente:

> El Inca Garcilaso de la Vega narra la siguiente anécdota, a propósito del indio Felipillo: "aprendió la lengua sin que nadie se la enseñase, sino de oír hablar a los españoles, y que las palabras que más de

ordinario oía eran las que usaban los soldados bisoños, voto a tal, juro a tal y otras semejantes y peores.... Tal y tan aventurado fue el primer intérprete que tuvo el Perú; y llegando a su interpretación es de saber que la hizo mala y de contrario sentido, no porque lo quisiese hacer maliciosamente, sino porque no entendía lo que interpretaba, y que lo decía como un papagayo, y [con respecto al misterio de la Santísima Trinidad] por decir "Dios Trino y Uno" dijo "Dios tres y uno son cuatro", sumando los números por darse a entender" (Citado por Pottier, 1983, p.27).

Durante toda la historia (antigua y moderna) el rol del traductor es esencial. Lo cual equivale a decir que el rol de las lenguas en contacto ha sido y es esencial. Pero, en la medida en que el encargado de traducir es un subalterno, y dado que la historia la escriben los dominadores, la importancia de ese hecho ha quedado en la sombra.

El plurilingüismo ha sido y es la situación más frecuente. Hoy día la mayor parte de la humanidad vive en contextos plurilingües:

> "Multilingüismo es el modo natural de la vida de cientos de millones en todo el mundo. Aunque no hay estadísticas oficiales, el hecho de que aproximadamente 5.000 lenguas coexisten en menos de 200 países significa que una gran cantidad de contactos entre lenguas debe ocurrir." (Cristal, 1987, ed. 1993, p.360).

(En una reunión reciente de la UNESCO, una colega de Senegal sostuvo lo siguiente: "Le multilingüisme est la chose la mieux partagée en Afrique". El multilingüismo es lo que más compartimos los africanos.)

Sabemos poco del desarrollo lingüístico de niños que crecen en esos contextos plurilingües, por una simple razón: la mayor parte de la investigación se hace en países que aún hoy día mantienen su ilusión de ser monolingües[3]. Quien crece en esos contextos desarrolla además, necesariamente, habilidades de traductor. ¿Es o no una habilidad metalingüística? Sin duda alguna lo es, y, a pesar de que el tema de la conciencia lingüística (linguistic awareness) está de moda, esta habilidad no ha sido suficientemente estudiada. Una vez más, porque los problemas psicolingüísticos vinculados con los procesos de alfabetización son definidos desde el Norte.

## Sobre escribas y escrituras antiguas

En la Mesopotamia clásica surge la escritura que es madre del alfabeto, y surge en contextos multilingües y multiculturales. No podemos decir que el plurilingüismo ayude a generarla, pero sí podemos afirmar que no fue un impedimento para su creación y su extraordinaria difusión: compuesta de una mezcla de logogramas, signos fonéticos (silábicos) y determinativos categoriales silenciosos, la escritura cuneiforme se expandió en una extensa región y sirvió para escribir lenguas diferentes, que no tenían entre sí parentezco lingüístico.

El territorio donde surgió la escritura, al final del cuarto milenio antes de Cristo[4], estaba ocupado por diversas etnias en simbiosis con predominancia, por una parte, de lenguas semitas (que llamamos, por convención "Akadios"), llegados desde las franjas septentrionales del gran desierto sirioárabe y "Sumerios", cuyo idioma era radicalmente diferente y que habrían llegado desde el sud-este. Los dos grupos inicialmente separados, se entremezclaron rápidamente. Los Sumerios, inventaron la escritura pero fueron literalmente fagocitados, en el transcurso del S.III a.c. por sus vecinos, los Akadios (Bottéro, 1990).

Inventada por los sumerios, la escritura cuneiforme sobrevivió a la lengua que la originó. Fue tomada por los babilonios (semitas nómades llegados del desierto sirio). En la región de Elam (sud-este iránico) esa escritura sirvió para escribir el acadio y el elamita (lengua no-semítica ni indoeuropea). Los persas llevan consigo la lengua y la escritura elamita, y las convierten en instrumento de la administración. Al oeste, los urritas (lengua no-semítica ni indoeuropea) toman el sistema cuneiforme para escribir su lengua, y a través de ellos llega a los hititas (indoeuropeos), quienes utilizan el cuneiforme no sólo para su propia lengua sino también para la de pueblos vecinos. Las tabletas de arcilla como soporte y el sistema cuneiforme se difundieron en toda el Asia menor, Siria y Anatolia. No conocemos aún la fecha exacta de la desaparición de esta escritura. (La última tableta cuneiforme con datación segura es de 75 de nuestra era). "Esto significa que el sistema cuneiforme fue utilizado durante tres milenios y medio, aproximadamente" (Michalowski, 1994, p.63).

En consecuencia, antes del alfabeto griego hay un intenso trabajo de traducción y adaptación de un sistema exitoso de escritura a través de una multiplicidad de lenguas.[5]

Afortunadamente la investigación actual nos está alejando de las versiones tradicionales de la historia de la escritura, considerada como una marcha inevitable hacia el alfabeto, y nos está alejando también de la visión tradicional que nos presentaba al sistema alfabético como el único sistema que acumula todas las virtudes sin ningún defecto: simple, económico, preciso, el alfabeto nos llevaría de la mano hacia la alfabetización universal, el pensamiento racional, la ciencia contemporánea... y la democracia. El reconocimiento del carácter mixto de las escrituras derivadas del alfabeto griego (ninguna de las cuales es puramente alfabética) así como el estudio de los distintos sistemas de escritura **per se** (y no como simples etapas preparatorias del alfabeto)[6] y su estrecha adecuación a las lenguas en las que se originaron, permite tener una visión más equitativa y objetiva de esta historia. Lo innegable es que el alfabeto se inventa también gracias al contacto y la diferencia entre las lenguas.

De hecho, problemas de traducción (con asimilación deformante) parecen estar en el origen del alfabeto. No es posible pensar que los griegos ya tenían la idea de la escritura alfabética y sólo les faltaban las formas arbitrarias para crearla. No es posible pensarlo, porque el hombre ha sido creador de marcas gráficas desde la más remota antigüedad. (Aunque es igualmente claro que hay una diferencia abismal entre un conjunto de marcas gráficas y un sistema de formas lingüísticamente interpretado...)

Lo más probable es que la versión del alfabeto semítico que encontraron los griegos fue la que usaban los fenicios. Hayan sido los fenicios o los cannanitas, lo que importa es que ellos tenían no sólo un conjunto de formas, sino un conjunto ordenado de esas formas (un "orden alfabético") y una manera de nombrar esas formas, por el principio de acrofonía: una palabra que empezaba con el sonido correspondiente a esa letra. No es difícil entonces imaginar el diálogo lingüístico que puede haber tenido lugar entre hablantes de una lengua semítica, en donde el significado está vinculado a la trama o esqueleto consonántico, y hablantes de griego, donde las vocales son importantes para distinguir significados. El alfabeto fenicio tenía iniciales para sonidos inexistentes en griego: sonidos faríngeos y obstrucción glotal. La palabra que identificaba a la primera letra era ?alp, y allí donde el fenicio escuchaba una consonante inicial, los griegos escucharon una vocal: consecuencia, la primera letra del alfabeto griego es "alpha", nombre sin significado en griego (cf. Sampson, cap.6).

La ventaja de esta interpretación de la historia es que evita todas las dificultades propias a la "versión oficial" anterior, según la cual (y gracias a ese inefable llamado "el genio griego") los griegos habrían reconocido las consonantes del propio sistema y las del fenicio, y habrían reconocido de inmediato que el déficit estaba en la representación de las vocales[7] . Según las nuevas interpretaciones de este momento crucial de la historia europea, un malentendido básico habría tenido lugar en el momento de creación de la escritura alfabética: el malentendido típico que se produce siempre entre hablantes que no comparten el mismo sistema fonético (No reconozco ese sonido, lo asimilo a uno de los míos; tu **?a** es mi **a**, o sea, manera particular de decir "a" y no fonema glotal inicial). Es en un contexto de intercambios comerciales (y ¡lingüísticos!) que se genera el alfabeto.

Que el milagro griego resulte, o no, de una asimilación deformante poco importa, porque el hecho tuvo las consecuencias que ya sabemos. Sólo quiero poner de relieve que hay fenómenos de traducción (e interpretación) en el origen de nuestro alfabeto, porque hay lenguas en contacto.

Fue también gracias a la traducción que se descifró la escritura egipcia: la piedra de Rosetta, que presenta el mismo texto escrito en dos lenguas (griego y egipcio) y en tres tipos de caracteres (jeroglífico, demótico y griego), es también un testimonio de la pluri-alfabetización reinante en el Egipto conquistado por los griegos: la escritura tradicional no se perdió. Los sacerdotes, encargados de las escuelas de escribas, introdujeron la escritura del invasor sin renunciar a la propia (en 332 a.c. Alejandro de Macedonia conquista Egipto y expulsa a los persas, pero no cambia el régimen faraónico).(Cf.Thompson, 1994,p.71-72.)

En la antigüedad clásica mesopotámica y egipcia los escribas trabajaban con más de una lengua, y su entrenamiento comprendía la utilización de lenguas escritas sin contrapartida oral. "Los primeros sistemas de escritura no se utilizaron casi nunca para escribir

la lengua vernácula" (Michalowski, p.59: "early writing systems were almost never used to express the vernacular"). "Los escribas de todo el cercano oriente, e inclusive de la Anatolia Indo-Europea, Irán y Egipto, dominaban el acadio y el sumerio, ninguno de los cuales era su lengua nativa, y cuando inventaron sus propios sistemas de escritura, como en Ugarit en la costa del Mediterráneo, mantuvieron el antiguo sistema cuneiforme. Los mismos escribas escribían en dos, tres o más lenguas diferentes y en diferentes scripts"[8] (Michalowski, 1994, p.60).

Muchas de las virtudes atribuídas a los caracteres en cuanto tales (script) o al sistema (alfabético) parecieran corresponder a la sociedad que se hizo cargo de administrar dicho script. La secularización de la escritura surge como uno de los factores fundamentales. [Por primera vez, según parece, las escuelas fueron independientes de los templos].

Si fuera cierto que la gran revolución griega no es la invención del alfabeto sino una mayor distribución en el control del discurso que puede ser escrito, un paso hacia la pérdida de profesionalizacón del escriba... entonces hay que ligar la historia de los sistemas de escritura con la historia de la alfabetización (los lugares de control, uso y distribución de las marcas escritas, y el control sobre el discurso que debe o puede ser escrito). Recordemos que los escribas de la antigüedad escribían para otros escribas, no para la autoridad que a menudo no podía leer, no para el pueblo que asistía a una "escritura silenciosa", una escritura símbolo de la autoridad, "para ser vista, no leída" (Detienne, 1986, citado por Michalowski).

El alfabeto surge en un contexto de intercambio lingüístico. Surge en un contexto de diferencias compartidas. A poco andar, el sistema deja de ser puramente alfabético (diferencia de longitud de vocales no es sistemáticamente transcripta). El reconocimiento de que todo sistema de escritura es mixto, que el ideal alfabético es eso, un ideal nunca alcanzado, es relevante para nuestro propósito: porque las incompatibilidades entre las diferencias surgen de la convicción de una o de todas las partes, de que cada una de ellas representa un ideal incompatible con otros ideales.

## Alfabetización y escolarización

Hagamos ahora un salto hacia el presente y el futuro predecible. [Aunque sería muy útil poder entrar en los apasionantes temas de diglosia durante la Edad Media, cuando las lenguas romances "lengua illiterata", encuentran la manera de deslizarse dentro del latín, de tal modo que, hasta Carlomagno, se escribe en latín para pronunciar en lengua romance, y se pronuncia en romance lo que se escribirá en latín... lo cual está en el origen de la famosa noción de "letras mudas" que van a impregnar el Francés, por ej.]. (Blanche-Benveniste, 1993.)

La historia de la alfabetización está impregnada, tal como lo estamos atisbando, de multilingüismo, de "multi-literacy" y de intercambios culturales.

La historia de la alfabetización en el contexto de la escolarización obligatoria es otra historia.

La escuela pública, gratuita y obligatoria del siglo XX es heredera de la del siglo pasado, la cual fue encargada de misiones históricas de suma importancia: crear un solo pueblo, una sola nación, liquidando las diferencias entre los ciudadanos, considerados como iguales delante de la ley. La tendencia principal fue equiparar igualdad con homogeneidad. Si los ciudadanos eran iguales delante de la ley, la escuela debía contribuir a generar esos ciudadanos homogeneizando a los niños, independientemente de sus diferencias iniciales. (El uniforme escolar contribuyó, en varios lugares, a hacer visible esa aparente homogeneidad.)

Encargada de homogeneizar, de igualar, mal podía esta escuela apreciar las diferencias. Esta escuela luchó no sólo contra las diferencias de lenguas sino también contra las diferencias dialectales en el habla como parte de su misión, contribuyendo así a generar el mito de un único dialecto patrón para tener acceso a la lengua escrita.

La negación de las diferencias caracteriza, así, una primera etapa en la democratización de la enseñanza. Esa negación intentó ir muy, pero muy lejos, lo cual resulta visible en el surgimiento de las nuevas naciones, particularmente aquellas que contaban con población autóctona antes de la conquista. En los albores del siglo XX hay una extraordinaria polémica en México acerca del problema indígena . El positivista Justo Sierra afirmaba:

> "La poliglosia de nuestro país es un obstáculo a la propagación de la cultura y a la formación plena de la conciencia de la patria, y sólo la escuela obligatoria generalizada en la nación entera, puede salvar tamaño escollo" (Brice Heath, 1986, p.124).

Por lo tanto, ningún espacio es previsto para la conservación de las lenguas indígenas.

Justo Sierra no hacía más que retomar un discurso que, desde 1830, estaba en la boca de los políticos liberales (progresistas para su época): para que la nación mexicana pudiera constituirse, los indios (3/5 partes de la población en ese momento, y por añadidura pobres y sin tierras) no podían ser considerados y tratados aparte. José Ma. Mora proponía que en lugar de hablar de "indios y no indios" se debía hablar de "pobres y ricos". A través de la educación (que suponía la alfabetización en español) los indios podrían participar como cualquier otro ciudadano en los beneficios económicos de la nación. Mora proponía que el primer congreso constitucional desterrara la palabra **indio** del uso público y legal, y que la ley declarara: **"Ya no existen los indios"**. (Brice Heath, 1986, p.103) He ahí un ejemplo notable de la negación de las diferencias... y por razones progresistas para su época.

La negación de las diferencias pudo provenir, históricamente hablando, de actitudes progresistas. De la misma manera, el reconocimiento de las diferencias puede conducir a actitudes segregacionistas, y responder a intereses anti-progresistas. Es lo que ocurrió en Sudáfrica recientemente (Samuels, 1990). Las necesidades específicas de los nativos sudafricanos fueron invocadas para establecer el sistema del "apartheid" (Bantu Education Act de 1953): la comisión encargada de establecer los principios de una educación específica para los nativos sudafricanos (Native Education Commission) recibió el encargo de formular los

> "principles and aims of education for Natives as an independent race, in which their past and present, their inherent racial qualities, their distinctive characteristics and aptitudes, and their needs under the ever changing social conditions are taken into consideration"[9]

Por lo tanto, no siempre el reconocimiento de las diferencias estuvo ligado con la justicia social, ni su negación estuvo determinada por la negación de esa misma justicia social.

Lo que quiero enfatizar es que, desde su misma fundación, la escuela pública de las nuevas naciones, como institución, tuvo dificultades para trabajar con la diversidad.

Pero, a pesar de los esfuerzos de la institución escolar, las diferencias subsistían. Las primeras diferencias que fueron claramente reconocidas fueron las diferencias individuales en el rendimiento escolar. Pero yo no estoy tratando aquí de diferencias individuales, sino de aquéllas que afectan a grupos sociales, o a niños individuales pertenecientes a esos grupos sociales.[10]

En el dominio específico de la alfabetización, la conversión de la escritura --objeto social por excelencia-- en objeto escolar contribuyó a acentuar este movimiento de negación de las diferencias: se alfabetiza con un único método, con un único tipo de texto privilegiado (controlado y domesticado), adoptando una única definición de lector, un único sistema de escritura válido, una norma de habla fija.

La escuela pública de los países latinoamericanos, cada vez más superpoblada y menos preparada técnicamente, cada vez más empobrecida en todos los sentidos, pasó de la heterogeneidad negada a la heterogeneidad reconocida como un mal inevitable.

Pero la causa de esas diferencias inevitables se ubicó siempre en algo interior al niño mismo (déficit o patología) o en algo exterior a la escuela (la carencia de estímulos en el medio familiar). La escuela no era responsable por las diferencias. La escuela luchaba por eliminarlas, sin poder nunca compensar esos déficits sociales, familiares o individuales (incluidos los déficits lingüísticos).

Sólo en años recientes, y gracias a una intensa labor de investigación, hemos aprendido a vincular nuevamente los conceptos de diversidad y alfabetización.

Sabemos que se alfabetiza mejor:

a) cuando se permite interpretar y producir una diversidad de textos, (incluidos los objetos en los que el texto se realiza);
b) cuando se estimulan diversos tipos de situaciones de interacción con la lengua escrita;
c) cuando se enfrenta la diversidad de propósitos comunicativos y de situaciones funcionales vinculadas con la escritura;
d) cuando se reconoce la diversidad de problemas que deben ser enfrentados al producir un mensaje escrito (problemas de graficación, de organización espacial, de ortografía de palabras, de puntuación, de selección y organización lexical, de organización textual....);
e) cuando se crean espacios para asumir diversas posiciones enunciativas delante del texto (autor, corrector, comentador, evaluador, actor...);
f) cuando, finalmente, se asume que la diversidad de experiencias de los alumnos permite enriquecer la interpretación de un texto y ayuda a distinguir entre "the exact wording" y "the intended meaning"; cuando la diversidad de niveles de conceptualización de la escritura permite generar situaciones de intercambio, justificación y toma de conciencia que no entorpecen sino que facilitan el proceso; cuando asumimos que los niños piensan acerca de la escritura (y no todos piensan lo mismo al mismo tiempo).

Para poder pensar acerca de las relaciones entre habla y escritura es preciso realizar una compleja operación psicológica de **objetivación** del habla (y en esa objetivación la escritura misma juega un rol fundamental). El niño adquirió la lengua oral en situaciones de comunicación efectiva, en tanto instrumento de interacciones sociales. Sabe para qué sirve la comunicación lingüística. Pero al tratar de comprender la escritura debe objetivar la lengua, o sea, convertirla en objeto de reflexión: descubrir que tiene partes ordenables, permutables, clasificables; descubrir que las semejanzas y diferencias en el significante no son paralelas a las semejanzas y diferencias en el significado; descubrir que hay múltiples maneras de "decir lo mismo", tanto al hablar como al escribir; construir un "meta-lenguaje" para hablar sobre el lenguaje, convertido ahora en objeto. Las diferencias en los modos de habla permiten de inmediato plantear el interés de pensar sobre el lenguaje, porque las diferencias ponen de relieve una problemática que las semejanzas ocultan.

El gran lingüista Roman Jakobson (1959) afirmaba: "Equivalence in difference is the cardinal problem of language and the pivotal concern of linguistics". (Equivalencia en la diferencia es el problema central del lenguaje y el eje de las preocupaciones lingüísticas). La investigación lingüística comparativa no podría haberse desarrollado si las lenguas no fueran traducibles. Está claro que muy pocas veces es posible una traducción "término a término", y que la traducción, como señalaba al principio, engendra sus propios espacios de incomunicación (porque las diferencias lingüísticas están intimamente ligadas a las diferencias culturales). Los malentendidos existen, tanto como la posibilidad de traducción. Es esa duplicidad la que me interesa, porque me parece que las dificultades lingüísticas ejemplifican de manera ejemplar similares dificultades culturales, en general.

LECTURA Y VIDA

11

Las diferencias lingüísticas --y culturales-- no deben minimizarse. No basta con hacer un discurso de elogio a la diversidad cultural. Personalmente, tiendo a hacerlo, sobre todo cuando escucho a los ecologistas hacer el elogio de la diversidad biológica de nuestro planeta (y la necesidad de conservar dicha diversidad) olvidando la diversidad cultural, que necesita ser presevada tanto como la diversidad biológica, porque no seremos capaces de recrearla.

Sin embargo, no puedo menos que constatar que la diversidad lingüística --y cultural -- está también en riesgo de extinción. Esa idea supuestamente "neutra" llamada "modernización" y "globalización" conlleva un desprecio hacia las variedades lingüísticas y culturales (uso "lingüísticas y culturales" no para oponer ambos términos, sino para enfatizar el rol de lo lingüístico dentro de lo cultural). Asistimos a una creciente globalización pero, al mismo tiempo, a un renacimiento de los nacionalismos más estrechos. Grandes migraciones de poblaciones: personas que van hacia los países del Norte en busca de ese mundo de abundancia y riqueza que la televisión internacional promueve. Aumento de la población en los países del Sur. Desocupación creciente en los países más desarrollados. Contexto propicio para la aparición de mil formas de discriminación y de racismo. Es fácil ser tolerante con "el otro" cuando se está en la abundancia. Es muy fácil caer en la intolerancia cuando "el otro" (negro o mulato, mujer o cearense, hispano o indio) llega para disputar los mismos beneficios de alojamiento, empleo, salud y educación.

¿Cómo concebir la misión de la escuela pública en ese contexto? Ya no puede pretender homogeneizar, porque otras fuerzas, mucho más poderosas, están consiguiendo en menor tiempo y de manera más eficaz lo que la escuela pretendió hacer sin conseguirlo. La TV transnacional ha logrado que niños, jóvenes y adultos deseen poseer los mismos objetos, que aspiren al mismo modo de vida, que compartan las mismas informaciones y que ignoren otras informaciones, que tengan las mismas figuras de identificación. Es una constatación. No intento hacer el típico discurso anti-media para lamentar que la cantidad de horas que pasan los niños delante del televisor compite, en su ventaja, con la cantidad de horas que pasan delante de una maestra y un pizarrón.

Por el contrario, creo que el modo de existencia de la TV en el mundo contemporáneo nos da una ocasión privilegiada para **repensar** la escuela, y para descubrir otra misión (quizás igualmente utópica que la del siglo pasado, pero también igualmente necesaria): la de ayudar a todos los niños del planeta a comprender y apreciar el valor de la diversidad.

No hay riesgo sino riqueza en la diversidad lingüística y cultural, a condición de crear contextos de comunicación entre las diferencias y a pesar de las diferencias. El riesgo está en la incomunicación entre las heterogeneidades. Para eso necesitamos traductores. Hace varios años interrogaba en Ginebra a una niña bilingüe, hija de españoles, y le preguntaba si "pato" y "canard" eran palabras iguales o diferentes. Recuerdo perfectamente su respuesta: "Les mots sont les mêmes, mais on les prononce différamment". [Las palabras son las mismas, sólo que las pronunciamos diferente]. He ahí una idea original sobre la traducción, en boca de una bilingüe de 5 años.

Mi intención es alertar contra un uso que yo llamaría "folklórico" de las diferencias culturales y que se expresa como una celebración festiva de las diversidades. No, la compresión de la diversidad conlleva una dimensión dramática. ¿Cómo es posible que se entiendan pueblos que piensan que el pasado está frente a nosotros, porque lo podemos ver, en tanto que el futuro está detrás, porque no lo podemos ver [tal como piensan los mayas], con pueblos que visualizan topográficamente al futuro como delante y al pasado como "detrás"? ¿Acaso no sabemos que, en esta nuestra América, miles de niños prefirieron y aún prefieren pasar por mudos en la escuela antes que dar pruebas de hablar una lengua indígena desprestigiada? ¿Acaso no sabemos que hoy día en Europa hay niñas marroquíes y turcas expulsadas de la escuela por negarse a retirar su velo tradicional durante las clases?[11] En esa misma Europa que aún recuerda el horror de esa terrible experiencia de negación de las diferencias, hace apenas 50 años, que condujo a la persecución y destrucción física, en nombre de la purificación de la raza.

Hay que asumir esa dimensión dramática porque el riesgo es pasar de la celebración a la negación, en un movimiento pendular tan frecuente en la esfera educativa.

¿Puedo pedirle a un maestro de primaria que sea, además de todas las otras cosas que se le han pedido, un traductor cultural? No puedo pedírselo si no le doy instrumentos técnicamente adecuados. Tampoco basta con los discursos ideológicos, precisamente en una época en donde se nos amenaza con la muerte, por inutilidad, de las ideologías.

El desafío debe ser asumido por quienes tenemos la obligación de llevar siempre adelante los procesos de toma de conciencia, es decir, por los investigadores. Es indispensable instrumentar didácticamente a la escuela para trabajar con la diversidad. Ni la diversidad negada, ni la diversidad aislada, ni la diversidad simplemente tolerada. Pero tampoco la diversidad asumida como un mal necesario, o celebrada como un bien en sí mismo, sin asumir su propio dramatismo. **Transformar la diversidad conocida y reconocida en una ventaja pedagógica:** ese me parece ser el gran desafío para el futuro.

Estamos aprendiendo a hacerlo en el caso de la alfabetización, pero es preciso llevarlo a sus últimas consecuencias, en las situaciones críticas: alfabetizar transformando en **ventajas pedagógicas** las diferencias de edades en un mismo grupo, las diferencias dialectales, las diferencias de lenguas y de culturas. Eso no es sólo una necesidad para los países del Sur: el Norte también está descubriendo que el monolingüismo es un mito cuya consecuencia inevitable es la discriminación.

"Equivalence in difference is the cardinal problem of language", decía Jakobson. Equivalencia no es igualación sino comparabilidad. La traducción no iguala: apenas si permite comparar. "Equivalence in difference" es probablemente la mejor manera de caracterizar el problema central de la educación del futuro inmediato, y muy particularmente, la alfabetización necesaria.

## Notas

1. G.Sampson (1985, p.11) cita las expresiones axiomáticas de los discípulos de L.Bloomfield, la primera de las cuales es: "Language is basically speech, and writing is of no theoretical interest". El mismo Bloomfield escribió: "Writing is not language, but merely a way of recording language by means of visible marks".

2. No va a ser fácil hablar de la traducción mientras tengo conciencia de estar siendo traducida. Sospecho que voy a intentar un triple diálogo: directo, con la audiencia hispánica; indirecto, con los(las) traductores(as); mediatizado, con la audiencia angloparlante. En lugar de agregar dificultades a la empresa, será pertinente para el tema a tratar.

3. "Uno de cada siete residentes en USA habla una lengua extranjera en su casa, lo que significa un notable incremento con respecto a 1980. (..) El nuevo reporte del censo muestra que los 31.800.000 hablantes de lenguas extranjeras utilizan 329 lenguajes diferentes. El más común es español, hablado por más de 17 millones (el 54% de los que no hablan inglés en sus casas). Eso significa diez veces más que los que hablan francés, que es el segundo lenguaje en lista de frecuencia" (USA TODAY, 28 April 1993.)

4. "The proto-cuneiform writing system, as far as we can now determine, was probably invented as a complete system sometime at the very end of the fourth millennium BC in southern Iraq, in one of the cities of Sumer, quite possibly in the city of Uruk." (Michalowski, 1994, p.54.)

5. Por ej., el logograma del cielo era leído **am** en sumerio, **samu** en acadio, y **nepis** en hitita. Los determinativos silenciosos cumplen una función primordial de organizadores textuales (determinativos de nombres de personas masculinas, femeninas, deidades, ciudades). La difusión de los mismos determinativos permite interpretar textos cuneiformes escritos en lenguas o dialectos desconocidos (ej.: el descifrado de las tabletas de Elba, al norte de Siria, escritas en una lengua desconocida, un dialecto semítico del nordeste, del cual no se tenían otros testimonios). (Godart, 1992.)

6. Una de las grandes conquistas de la Lingüística del siglo XX ha sido el estudio de cada lengua **per se**, en lugar de considerarlas en función de un prototipo de "lengua perfecta" (el latín). Faltaba hacer eso mismo en el caso de las escrituras: estudiar cada una por sí misma, en lugar de considerarlas en función del ideal de la escritura alfabética.

7. Si hubieran podido hacer eso, los griegos habrían poseído una "phonological awareness" muy superior a la de los adultos no-alfabetizados del siglo XX.



938

8. "Scribes throughout the Near East, even in Indo-European Anatolia, Iran and in Egypt, mastered Akkadian and Sumerian, neither of which was their native tongue, and when they invented their own writing systems, as in Ugarit on the Mediterranean coast, they maintained the older cuneiform system besides it; the same scribes would write in two, three, or more languages and scripts".

9. "Principios y propósitos de la educación de los Nativos como una raza independiente, educación en la cual se tomen en consideración su pasado y presente, sus cualidades raciales inherentes, sus características y aptitudes distintivas, y sus necesidades bajo condiciones sociales siempre cambiantes"

10. Es bien sabido que el reconocimiento de estas diferencias individuales contribuyó a crear tanto los tests de inteligencia como las escuelas de educación especial. En consecuencia, esas diferencias individuales reconocidas no modificaron en nada la ideología de la escuela. Los niños "excepcionales" salieron de la institución escolar para ser ubicados en otras instituciones "especiales".

11. Le Figaro, 1 décembre 1993.

## Referencias bibliográficas


Blanche-Benveniste, C. (1993) "Les unités: langue écrite, langue oral." En: **Proceedings of the Workshop on Orality versus Literacy: Concepts, Methods and Data**. Strasbourg, European Science Foundation.

Brice-Heath, Sh. (1986) **La política del lenguaje en México.** México D.F.: Instituto Nacional Indigenista.

Bottéro, J. (1990) "L'écriture et la formation de l'intelligence en Mésopotamie ancienne." **Le Débat**, 1990, **62**, 38-60.

Cristal, D. (1987) **The Cambridge Encyclopedia of Language**. Cambridge University Press, (6a.reimpresión, 1993).

Detienne, M. (1986) **The Creation of Mythology**. Chicago: University of Chicago Press.

Godart, L. (1992) **L'invenzione della scrittura.** Torino: Einaudi.

Jakobson, R. (1959) "On Linguistic Aspects of Translation". En: **On Translation**. Harvard University Press.

Michalowski, P. (1994) "Writing and Literacy in Early States: A Mesopotamianist Perspective." En: D.Keller-Cohen (Ed.): **Literacy -Interdisciplinary Conversations.** Cresskill, N.J.: Hampton Press.

Pottier, B. (1983) **América Latina en sus lenguas indígenas**. Caracas: UNESCO y Monte Avila Editores.

Sampson, G. (1985) **Writing systems.** London: Hutchinson.

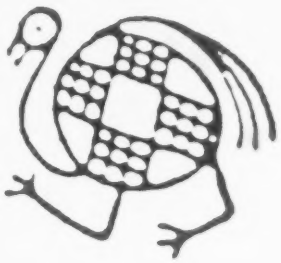
Samuels, J. (1990) "The state of education in South Africa." En: B.Nasson & J.Samuels (Eds.) **Education: from poverty to liberty.** Cape Town & Johannesburg: David Philip.

Thompson, D. (1994) "Conquest and Literacy: the Case of Ptolemaic Egypt." En: D.Keller-Cohen (Ed.): **Literacy - Interdisciplinary Conversations.** Cresskill, N.J.: Hampton Press.

# ESCRIBIR EN LA ESCUELA: QUÉ, CÓMO Y PARA QUIÉN

ANA MARÍA KAUFMAN

*Licenciada en Ciencias de la Educación,*
*investigadora, profesora universitaria y asesora de Lengua.*



## Introducción

Liliana, maestra de sexto grado, anuncia a sus alumnos que deben buscar en el diccionario los significados de los términos **abstracto**, **abstención**, **abstemio**, **obstrucción**, **obstáculo** y **obstetra**, copiarlos en la carpeta y escribir una oración usando cada una de las palabras.

Lucía, en su casa, hace la tarea. En determinado momento le pregunta a su mamá qué quiere decir **abstracto**. La madre, profesional de clase media, relee con su hija lo que dice el diccionario e intenta explicar la definición de otra manera. La niña insiste en que no entiende. Hasta que finalmente consuela a su madre diciéndole: "No te preocupes. Ya sé lo que voy a hacer". Toma su carpeta y escribe la siguiente oración: **Me dio mucho trabajo encontrar en el diccionario la palabra "abstracto"**. El problema está resuelto. Al día siguiente entrega la tarea y recibe como contrapartida un espléndido "Muy Bien".

Valdría la pena preguntarse qué es lo que estuvo muy bien en esa situación que, lamentablemente, nos resulta familiar por su aparición frecuente en las aulas de tantas escuelas.

Lo más interesante es que la misma Liliana no tenía claro por qué ni para qué había planteado ese trabajo. Con la intención de que la docente pudiera reflexionar acerca de su propia práctica, considerando cuáles eran los principios pedagógicos, psicológicos y lingüísticos que sustentaban su ingenua propuesta, tuvimos con ella el siguiente diálogo:

AMK: ¿Para qué les diste esa tarea a los chicos?

L: Y... supongo que sirve para que aprendan esa regla ortográfica, ¿no?.

AMK: Pero les pediste que buscaran el significado en el diccionario...

L: ¡Ah, sí! Eso era para que ampliaran su vocabulario y conocieran el significado de los términos.

AMK: Ajá... ¿Y para qué les pediste que escribieran una oración con cada una?

L: (Se ríe con un poco de nerviosismo) La verdad es que no sé... Será porque siempre se hace...

AMK: ¿Y por qué se hará siempre?

L: La verdad es que no sé.

AMK: ¿Querés que yo te lo diga?

L: (Sonríe) Sí.

AMK: Habitualmente eso se hace porque se considera que es una alternativa válida para evaluar si entendieron el significado que figura en el diccionario.

L: Es verdad... Para eso.

AMK: Mirá esta oración que escribió Lucía (le muestro la oración que contiene la palabra **abstracto**). Vos le pusiste "Muy Bien". ¿Qué es lo que estuvo muy bien?

L: Y... la oración...

AMK: Claro, esa oración estuvo bien, pero ella sabía construirla desde antes de entrar a la escuela primaria. ¿Qué aprendizaje evaluaste vos ahí?

L: Me parece que ninguno... Estoy muy confundida...

Y Liliana tenía motivos para estar confundida. Cuando cursó el profesorado (se había recibido de maestra cinco años antes de la conversación que se transcribe más arriba), no le habían explicitado cuál es la concepción de aprendizaje que subyace a las actividades similares a la que ella encargó a sus alumnos. Tampoco supo desde cuál teoría lingüística estaba encarando su labor al considerar que las mayores unidades con las que debe trabajarse en la hora de Lengua son las oraciones.

Sabemos que en toda situación de enseñanza-aprendizaje hay una tríada insoslayable: el alumno que aprende, el maestro que enseña y el contenido que se quiere transmitir, cuyas interacciones e implícitos fueron analizados por G.Brousseau e I.Chevallard a través de la noción del contrato didáctico (G.Brousseau, 1986). Nuestra maestra, Liliana, sólo había sido informada acerca de ciertos aspectos relativos al contenido --algunas nociones de gramática oracional, reglas ortográficas, una confusa clasificación de textos-- y, en relación a su propio accionar como enseñante, terminó la carrera munida de un larguísimo listado de actividades y ejercicios que luego sus alumnos realizarían.

La experiencia de Liliana es equivalente a la de muchos colegas, maestros para quienes la hora de Lengua consiste en enseñar regularmente reglas ortográficas, análisis sintáctico de oraciones, clases de palabras y solicitar más esporádicamente lectura en voz alta y redacciones...

Hasta aquí podríamos esbozar una sonrisa, recordando la propia historia escolar de nuestra infancia y adolescencia. Pero la sonrisa se nos congela cuando nos encontramos, en las aulas primarias, secundarias y universitarias, con tantos niños y jóvenes que no saben leer ni escribir. No se trata, claro está, de analfabetos que no conozcan las características básicas de nuestro sistema de escritura, sino de personas que desconocen datos importantes del lenguaje escrito, desconocimiento que redunda en dificultades de comprensión lectora y en la producción de textos pobres, confusos, no pertinentes... en suma: ineficaces.

En nuestra experiencia de más de una década realizando trabajos de capacitación de docentes en servicio, hemos detectado numerosos problemas que intentamos encarar, algunos de tipo más general y otros vinculados con carencia de conocimientos de dominios específicos.

Los de tipo más general suelen ser de lenta y trabajosa resolución. Me estoy refiriendo a las dificultades que engendra la transformación del rol docente, del tránsito que debe recorrer un maestro conductista para encarar situaciones de enseñanza-aprendizaje de tipo constructivista. Aunque en esta ponencia no me voy a ocupar detalladamente de este tema, quisiera remarcar que la variable que parece presentar mayores escollos corresponde a la intervención docente en lo que respecta al suministro de la información y a la intervención frente al error. Para decirlo en forma sencilla: muchos maestros pasaban de una alternativa en la que informaban todo permanentemente y corregían todos los errores sistemática y automáticamente a otra en la que prácticamente no daban información y no corregían nada. En suma: el tránsito era de una postura conductista a otra laissez-faire, sin llegar a encontrar el sendero de enseñar y corregir críticamente, generando situaciones

que contemplasen la posibilidad de aproximaciones sucesivas a los contenidos lingüísticos, con explicitación y confrontación de las ideas de los niños, contacto con diferentes modelos textuales, etc.

Muy vinculadas con la problemática expuesta en el párrafo anterior, mencionaremos ciertas dificultades atingentes a la carencia o distorsión de conocimientos de dominios específicos. En nuestra experiencia detectamos tres cuestiones que considero pueden constituirse en obstáculos para una adecuada enseñanza de la lectura y la escritura:

- ▼ No todos los docentes tenían un conocimiento apropiado de las características peculiares de los distintos tipos de texto de circulación social que debían leer o producir sus alumnos.
- ▼ En los grados medios y superiores de la escuela primaria, la enseñanza de nociones de gramática oracional, desvinculada absolutamente de los textos, resultaba ajena y a veces distractora de la tarea de aprender a leer y a escribir.
- ▼ Las actividades de escritura que se realizaban en la escuela solían carecer de destinatarios reales, a partir de lo cual, el tiempo de las reescrituras y revisiones era habitualmente insuficiente y desvalorizado.

En función de lo expuesto:

I) Presentaremos una propuesta de clasificación y caracterización de los diferentes textos de circulación social con los que se trabaja en la escuela;
II) mencionaremos ciertos aspectos esenciales vinculados con la realización de proyectos didácticos de producción de textos completos, incluidos en situaciones comunicativas específicas, con destinatarios reales, que articulan nociones de lingüística textual y gramática oracional;
III) expondremos el desarrollo de un proyecto de este tipo.

## I) Selección y clasificación de textos

La clasificación de textos que propondré a continuación fue publicada en un libro de reciente aparición que escribimos con María Elena Rodríguez (Kaufman y Rodríguez, 1993). En realidad, dicho libro fue el resultado de una tarea encarada interdisciplinariamente: María Elena aportó los datos lingüísticos y me correspondió a mí incluir los elementos didácticos, pero todo el material fue puesto a prueba en una mini-investigación realizada con todos los docentes del Colegio Los Pinitos, de El Palomar, provincia de Buenos Aires.

En realidad, esta propuesta tuvo su origen en la confusión que provocaban las distintas (y, en muchos casos discrepantes) clasificaciones y caracterizaciones de textos que manejaban los docentes, quienes consideraban que existían textos apelativos **o** informativos **o** narrativos **o** argumentativos... pero: una noticia periodística, ¿no es informativa **y** narrativa?; un aviso publicitario, ¿no puede ser apelativo **y** argumentativo?

En función de este tipo de dificultades encaramos la tarea de seleccionar aquellos textos de circulación social que la escuela no debe soslayar. Como señala Ana Teberosky: "Si no trabajamos con una variedad de textos y de operaciones cuando los niños son pequeños, luego en los cursos superiores o en el bachillerato suele ocurrir que los alumnos no han tenido la oportunidad de especificar o manipular la organización discursiva interna de los textos que han aprendido y se les presentan los nuevos textos como productos terminados, con una estructura discursiva demasiado sofisticada, elaborada y, por lo tanto, enajenada como para que ellos puedan comprenderlos, reproducirlos o relacionarlos. Esto es lo que Paulo Freire reclamaba para el pueblo: que recupere su voz alienada también en la escritura" (Teberosky, 1992).

Los textos seleccionados fueron los siguientes:

a) **Textos de información científica:** Monografía - Biografía - Relato histórico - Definición - Nota de Enciclopedia - Informe de Experimento.
b) **Textos literarios:** Cuento - Novela - Obra de teatro - Poema.
c) **Textos periodísticos:** Noticia - Artículo de opinión - Reportaje - Entrevista.
d) **Textos instruccionales:** Receta - Instructivo.
e) **Textos epistolares:** Carta - Solicitud.
f) **Textos publicitarios:** Aviso - Afiche - Folleto.
g) **Textos humorísticos:** Historieta.

Decíamos en el libro: "Nuestra intención no fue modificar designaciones sino simplemente seleccionar textos con sus respectivas variedades para trabajar con ellos." La búsqueda de criterios de clasificación constituyó una ardua tarea y, después de revisar diversos trabajos de lingüística textual (Bernárdez, 1987; Van Dijk, 1983), María Elena Rodríguez me propuso una alternativa que resultó muy clara cuando la probamos con los docentes, ya que les permitía comprender ciertos aspectos compartidos por diversos textos para acceder, posteriormente, a las peculiaridades de cada uno.

**El criterio clasificatorio en cuestión, surgió así del cruce de dos criterios: las funciones del lenguaje y las tramas que predominan en la construcción de los textos**.

Todos los textos tienen múltiples intencionalidades: pueden buscar informar, convencer, sugerir, entretener, etc. En correspondencia con estas intenciones, **podemos agrupar los textos teniendo en cuenta la función predominante**. De las que menciona Roman Jakobson (1984), hemos tomado las que consideramos pertinentes para nuestro trabajo pedagógico con textos escritos: **informativa, literaria, apelativa y expresiva**.

Esta clasificación que toma en cuenta exclusivamente la función que predomina resultaba insuficiente, ya que no nos permitía distinguir diferentes variedades dentro de los textos informativos, literarios, apelativos o expresivos. Por otra parte, además de resultar excesivamente simplificadora, no era operativa para trabajar los textos en el marco de una enseñanza de la lengua tendiente a mejorar la competencia comunicativa.

Por esta razón se tomó en consideración el segundo criterio, consistente en las maneras en que se organizan los contenidos de los textos, es decir, **los diversos modos de estructurar los distintos recursos de la lengua para vehiculizar las funciones del lenguaje. A los fines exclusivos de este trabajo, hemos acordado denominar "trama" a dichas configuraciones.**

Estas maneras de tejer los contenidos de los textos, estas tramas son: la **narrativa**, la **argumentativa**, la **descriptiva** y la **conversacional**. En el primer caso, se trata de textos que presentan hechos o acciones en una secuencia temporal y causal; los textos con predominio de trama argumentativa comentan, explican, demuestran o confrontan ideas; el predominio de la trama descriptiva nos conduce a textos que caracterizan objetos, personas o procesos a través de la selección de sus rasgos distintivos y, por último, en la trama conversacional aparece, en estilo directo, la interacción lingüística que se establece entre los distintos participantes de una situación comunicativa.

A partir del cruce de trama y función, pudimos elaborar un cuadro de doble entrada en el que ubicamos los textos.

Antes de transcribir el cuadro, quiero aclarar una vez más que los textos han sido ubicados de acuerdo con la función y trama que predominan en las formas habituales que suelen adoptar en nuestra sociedad. El lector podrá advertir que algunos textos aparecen en varios casilleros (por ejemplo, el aviso aparece con la posibilidad de las cuatro tramas) y, seguramente, hay textos que podrían aparecer en más casilleros de los que nosotras hemos consignado (puede haber cartas literarias, ya que hay novelas montadas sobre textos epistolares).

En suma: el cuadro no es exhaustivo. La intención fue simplemente brindar un marco organizador que permitiera al docente comprender mejor los textos que trabajará con sus alumnos. A partir de esta información general, podrá acceder a las características específicas de cada tipo de texto, tanto macro y/o superestructurales estudiadas por la gramática textual, como a elementos locales o microestructurales, descriptos por la gramática oracional, como así también a los aspectos vinculados con los implícitos o las determinaciones de los actos de habla, estudiados por la pragmática. En nuestro trabajo con Rodríguez, tomamos en consideración solamente los elementos macro, super y microestructurales constitutivos de los textos, dejando el resto para trabajos futuros.

## Cuadro de clasificación de textos

| Función / Trama | Informativa | Expresiva | Literaria | Apelativa |
|---|---|---|---|---|
| **Descriptiva** | Definición<br>Nota de enciclopedia.<br>Informe de experimentos | | Poema | Aviso<br>Folleto<br>Afiche<br>Receta<br>Instructivo |
| **Argumentativa** | Art. de opinión<br>Monografía | | | Aviso<br>Folleto<br>Carta<br>Solicitud |
| **Narrativa** | Noticia<br>Biografía<br>Relato histórico<br>Carta | Carta | Cuento<br>Novela<br>Poema<br>Historieta | |
| **Conversacional** | Reportaje<br>Entrevista | | Obra de teatro | Aviso |

## II) Hacia una pedagogía de proyectos didácticos

Hace tiempo que muchos de nosotros estamos involucrados en una pedagogía de proyectos que consideramos altamente beneficiosa para aprender a leer y escribir textos.

### *Notas esenciales de los proyectos*

"Un proyecto es una macrosituación de enseñanza en el transcurso de la cual el docente organiza y plantea las situaciones de clase que permitirán a los niños aproximarse a un tipo textual para apropiarse de sus características constitutivas (...) Se trata de una serie de situaciones unificadas por una finalidad conocida y compartida por todo el grupo (...) El proyecto es un proceso de elaboración colectivo de los niños con su docente. Su sentido es el de un compromiso constante por construir certezas compartidas y por discutir las incertezas que permitirán a todos comprender el texto y comprenderse mejor entre pares para realizar la tarea." (Castedo, 1994)

No voy a abundar aquí en detalles que ya han sido suficientemente divulgados. (Kaufman y Rodríguez 1993;Kaufman, Castedo, Teruggi, Molinari, 1989; Jolibert 1988.)

Me limitaré a puntualizar algunos aspectos de los proyectos de producción de textos que se están llevando a cabo en muchas escuelas de nuestro país. (Ver desarrollo pormenorizado en Castedo, 1994.)

- Los textos que se encaran están incluidos en una situación comunicativa precisa, con destinatarios reales.
- Se intenta planificar proyectos que incluyan diferentes tipos de discurso escrito, tratando de cubrir, asimismo, la mayor cantidad posible de distintos tipos de texto.
- En todos los casos habrá situaciones de contacto y exploración de modelos textuales.
- Los proyectos deben incluir situaciones que permitan sucesivas aproximaciones a los diferentes contenidos lingüísticos involucrados.
- Se intentará que los niños expliciten sus ideas y puedan confrontarlas con las de sus compañeros y con los modelos textuales.
- Las diferentes situaciones incluidas en los proyectos deben tender a culminar en sistematizaciones colectivas de los conocimientos.
- El tiempo de las reescrituras y revisiones de los textos debe ser revalorizado como un tiempo crucial y definitorio del aprendiza-



94

je, imprescindible para lograr una verdadera "transformación del conocimiento". (Scardamalia y Bereiter, 1992)

*El tiempo de las reescrituras*

Quisiera desarrollar un poco más el último punto del parágrafo anterior, ya que me parece un tema poco y mal abordado hasta el presente en nuestro país.

Comentaré dos modelos de producción de textos, formulados por Scardamalia y Bereiter a fin de hacer algunas precisiones sobre las reescrituras, revisiones y correcciones.

**Scardamalia y Bereiter exponen dos modelos de procesos de composición, "decir el conocimiento" y "transformar el conocimiento", el primero de los cuales explicaría los procesos de la composición denominada "inmadura" mientras que el segundo daría cuenta de los procesos utilizados por los escritores "maduros".**

a) El primer modelo sugiere que la gestación del texto es la siguiente: a partir de una representación sobre lo que debe escribir, el escritor localiza los identificadores del tópico y del género (es decir: del tema y del tipo de texto que se le pide que redacte). Estos identificadores sirven como pistas para buscar en la memoria y ponen en marcha, automáticamente, conceptos asociados. Surge así la primera frase del texto. "Una vez que se ha producido algo de texto (ya sea mentalmente o por escrito) éste sirve como fuente adicional de identificadores de tópico y de género. Estos identificadores adicionales no sólo ayudan a la recuperación de contenidos sino que aumentan la tendencia hacia la coherencia, ya que el próximo ítem que se recuperará se verá influenciado por los ítems previamente recuperados." (Scardamalia y Bereiter, op.cit.)

Los autores señalan que este proceso **pensar-decir** (o pensar-escribir), puede continuar hasta que se acabe la hoja o las ideas que vienen a la memoria.

Si nos detenemos un instante aquí, podremos advertir claramente que el conocimiento adecuado de los distintos tipos de texto (evocados como "género" por estos autores) sería una condición necesaria pero no suficiente para producir buenos textos. No me estoy refiriendo a textos meramente aceptables, ya que, como hemos visto, es posible producir textos aceptables ciñéndose solamente a las restricciones del género y/o del contenido. Me refiero a lo que Liliana Tolchinsky denomina un "texto de calidad" cuando, al comentar estos trabajos de Scardamalia y Bereiter, señala: "Un texto de calidad resulta no sólo de la posibilidad de transgredir las restricciones del género, sino de un proceso de transformación del propio conocimiento" (Tolchinsky, 1993).

Quisiera comentar que la transgresión creativa es la que surge del conocimiento. El que no respeta las reglas por desconocimiento no las transgrede, no las infringe: simplemente no las cumple porque las ignora. Y el resultado de la ignorancia nunca desemboca en una obra de calidad.

b) El segundo modelo de producción de textos contiene al anterior --"decir el conocimiento"-- como un subproceso. A diferencia de éste, que sólo consideraba el interjuego entre género y contenido, el modelo "transformar el conocimiento" incluye una interacción entre ese espacio y el de la retórica. La transformación del conocimiento se produce dentro del espacio del contenido pero, para que ésta se realice debe haber una interacción entre el espacio del contenido y el espacio retórico. No debemos olvidar que es este último espacio el que incluye al lector y a sus posibles reacciones frente al texto. El espacio retórico obliga al escritor a decidir cómo organizar el contenido de su producción tomando en consideración a una audiencia.

Los autores que proponen estos dos modelos para comprender los textos de escritores inmaduros y compararlos con los de escritores expertos señalan que:

a) **Con relación a la coherencia tópica:** Los textos generados por el modelo "decir el conocimiento" tienden a ceñirse a sus tópicos más simples, pero no logran encadenar las ideas vinculadas con ellos, a relacionar dichos tópicos.
b) **Con relación a la forma:** Este modelo predice que los textos resultantes pueden ajustarse a los requisitos estructurales de los géneros literarios pero no alcanzarán totalmente sus objetivos.
c) **Con relación al lector:** Flower (1979) diagnosticó la escritura típicamente principiante como una "prosa basada en el escritor". Es decir, se trata de una prosa que refleja el curso del pensamiento del escritor en vez de adaptarse al curso del pensamiento y necesidades del lector.

11 DE SEPTIEMBRE . DIA DEL MAESTRO

Werenkraut & Asoc.

Felicitaciones en
su día a quien con
su ejemplo nos
enseña durante
todo el año la mejor
lección

**Santillana**
LA LIBERTAD DE ELEGIR

Podemos advertir, a partir de las precisiones mencionadas anteriormente, que el incluir al lector en el proceso de construcción de los textos conlleva naturalmente la necesidad de releer y revisar constantemente la producción escrita a fin de ir afinando la puntería en dirección a su eficacia.

En nuestra experiencia de proyectos, el hecho de que los textos que los niños deben producir correspondan a situaciones comunicativas concretas con destinatarios reales nos permitió incluir en la escena al lector y, por ende, el espacio retórico. De todas maneras, cuando el tiempo de las revisiones y reescrituras se torna prolongado, suele aparecer cierta intolerancia y sensación de desagrado.

En ese sentido, me gustaría incluir una reflexión que se relaciona con la representación que muchos docentes y vastos sectores de la sociedad tienen de la corrección.

La escuela tradicional, de corte conductista y verbalista, ha intentado convencernos (y en muchos casos lo ha logrado) de lo siguiente: si el que enseña explica bien y el que aprende (o debe aprender) está maduro y atento, la tarea debe salir impecable o, a lo sumo, con pocos errores. De esta manera el maestro explica, los niños atienden y luego escriben. Una vez. Luego el docente corrige. Si no encuentra fallas, ambos están satisfechos. Si aparecen pocos errores, la situación es subsanada rápidamente. Pero si el texto presenta demasiadas dificultades y debe ser reescrito, algo huele mal en Dinamarca...

Una buena situación pedagógica es aquella que plantea un problema, es decir que los niños dispondrán de algunos recursos y estrategias para resolverla y carecerán de otros que deberán construir en el proceso de resolución.

Por otra parte, ¿cuántas veces corrigen y reescriben sus textos los grandes escritores? ¿Es éste un tiempo perdido? Jorge Luis Borges, nuestro genial escritor, aseveraba que la única alternativa posible para dejar de corregir los textos era publicarlos. Es decir: que hasta que no se entrega a la editorial, la obra es revisada y corregida innumerable cantidad de veces.

Lo interesante de este punto se relaciona no sólo con el perfeccionamiento de la obra sino con lo que sucede con el que la escribe. El modelo "transformar el conocimiento" alude a los procesos del escritor y Scardamalia y Bereiter mencionan que numerosos autores experimentados aseguran que su comprensión de lo que están intentando escribir, crece y cambia durante el proceso de composición.

**Considero de fundamental importancia reconceptualizar el tiempo de las revisiones, correcciones y reescrituras a fin de que nuestros alumnos no sólo produzcan buenos textos sino que puedan, también, transformar su conocimiento.**

Estas correcciones se realizan habitualmente como intercorrecciones, entre los propios niños. El docente pone a consideración de la clase un texto para ver cómo pueden mejorarlo entre todos, o bien los trabajos son intercambiados para su corrección (individualmente o por equipos). En todos los casos se trata de revisiones en las que las modificaciones propuestas por los "correctores" deben ser fundamentadas. Esto obliga al corrector a reflexionar sobre diversos aspectos de los textos, reflexiones que, frecuentemente, contribuyen a incrementar sus aptitudes en la produción de textos.

### *La gramática oracional y los textos*

Agregaré un breve comentario sobre cómo encaramos, en nuestros proyectos, ciertas cuestiones vinculadas con la gramática oracional. En gran cantidad de escuelas de nuestro país, el contenido de Lengua de grados medios y superiores suele consistir mayoritariamente en reglas ortográficas, análisis de oraciones y clases de palabras. Se sumerge a los niños en un baño de discursos inconexos plagado de sujetos-predicados-sustantivos-verbos-adjetivos-agudas-graves-esdrújulas... sin que ninguno de los participantes del hecho educativo sepa si eso sirve para algo, además de ser necesario para saber gramática. Lo que muchos cuestionan es si debemos formar niños gramáticos o personas que sepan leer y escribir. Argumentando que estas reflexiones metalingüísticas no contribuían a mejorar las habilidades lectoras ni las posibilidades escritoras de los alumnos, algunos docentes propusieron abandonar la enseñanza de las nociones de gramática oracional en la escuela primaria.

En trabajos anteriores (Kaufman, Rodríguez, op cit; Kaufman, 1993) expresamos nuestra posición al respecto. La reiteraré brevemente. Considero que, en efecto, la enseñanza de nociones de gramática oracional

desarticulada de los textos no constituye una contribución feliz para la formación de buenos lectores ni incide positivamente en que los niños escriban mejor. Esto no significa que crea que no deban trabajarse estos aspectos con los alumnos.

El planteo que me parece más acertado es el siguiente: si las oraciones son sub-unidades de los textos (elementos microestructurales constitutivos de esas unidades mayores), ¿por qué ignorar sus características? Cuando realizamos con María Elena Rodríguez la caracterización lingüística de los textos seleccionados que consideramos debían abordarse en la escuela primaria, expusimos sus rasgos distintivos. Y aclaramos que estos rasgos correspondían tanto a aspectos macro y/o superestructurales, estudiados por la gramática textual, como a elementos microestructurales o locales, descriptos por la gramática oracional. Y agregábamos: "La selección de unos y otros obedece a la intención de poner de manifiesto las relaciones existentes entre ellos en tanto elementos constitutivos del texto".

Me interesaría señalar algunos ejemplos que pueden aclarar nuestra posición.

Por un lado, hay estrategias que garantizan la cohesión de cualquier tipo de texto. Muchas veces hemos escuchado en las clases opiniones de los niños acerca de escritos realizados por sus compañeros ("repetir tanto queda mal", "así no se entiende", "quedaría mejor si le pusiéramos dos puntos", "no se sabe quién está hablando", etc.) que sugieren directamente la aplicación de alguna de dichas estrategias. La **sustitución lexical** (uso de sinónimos), la **pronominalización** (uso de pronombres), la **elipsis** (o supresión. Un caso típico de elipsis sería, en castellano, el sujeto tácito o desinencial), son estrategias que ningún docente dudaría en sugerir a sus alumnos para la elaboración de sus textos. ¿Dónde estaría, entonces, la diferencia con nuestra propuesta? Si se trata de no poner nombres a las cosas, es decir, de no designar a los pronombres, pronombres o al sujeto, sujeto, creo que se trataría de una cuestión secundaria, que no ameritaría una discusión. No veo ninguna razón para que un niño de grados medios o superiores no pueda designar a los elementos constitutivos de los textos por sus nombres.

Cuando estas nociones son enseñadas y ejercitadas con oraciones que no forman parte de los textos, la situación varía sustantivamente.

En un artículo anterior comenté el siguiente ejemplo. En una clase de 4o. grado estaban corrigiendo entre todos un cuento escrito por un compañero. En determinado momento sugirieron suprimir un sujeto "para no repetir tanto" La maestra aceptó la propuesta y les comentó que esto se llamaba "sujeto tácito" y que la idea que habían tenido era excelente para que el texto quedara mejor. Un niño comentó: "¡Ah! El sujeto tácito es ése que no está pero uno sabe cuál es, ¿no? Lo sabés porque está dicho en alguna parte del cuento."

Esta alternativa implicó, por un lado, que los chicos conocieran la denominación correcta (que constituye un dato de gramática oracional) pero, a la vez, fue fuente de aprendizaje de un mecanismo adecuado de cohesión textual.

Situaciones como ésta difieren sensiblemente de las clases de gramática a que fuimos sometidos cuando éramos chicos, en las que debíamos señalar, en una oración aislada, el predicado y, cuando el sujeto no estaba expreso, poner "sujeto tácito: **ellos**" si el verbo era **comieron**. Esto no implicaba ningún

aprendizaje que nos ayudara a construir (o entender) mejor un texto, ya que nuestra competencia lingüística dictaba automáticamente la respuesta y el tema terminaba allí.

Además de los mecanismos de cohesión que rigen cualquier tipo de texto, hay construcciones oracionales que suelen formar parte de ciertos textos con mayor pertinencia que de otros. Por ejemplo, los textos argumentativos demandan el uso de oraciones complejas, con subordinaciones y conectores causales; los textos narrativos necesariamente van a incluir conectores temporales; las formas impersonales y la voz pasiva aparecen frecuentemente en las noticias periodísticas; etcétera. Creemos que dichas nociones deben ser tratadas cuando se encare la producción de los textos correspondientes, incluidas en dicho tratamiento. Sólo desde esta perspectiva estas informaciones servirán para formar mejores lectores y escritores.

## III) Desarrollo de un proyecto de producción de un texto literario

El proyecto que voy a comentar se desarrolló el año pasado en dos séptimos grados del Colegio Los Pinitos y fue coordinado por su maestro de Lengua, Marcelo Rigl.

La propuesta que el docente planteó a sus alumnos consistía en realizar un libro de cuentos para regalar a los compañeritos de primer grado. En realidad era un regalo cargado del simbolismo de la despedida: los que egresaban obsequiaban una obra hecha por ellos a los que estaban iniciando su escolaridad.

Pero no se trataba de un libro común. La idea era escribir grupalmente ocho cuentos (cada grado se dividiría en cuatro equipos) que se dividirían en siete partes separables y coordinables entre sí, de modo que la cantidad de cuentos resultantes se multiplicaría enormemente por las distintas combinatorias posibles.

Para decirlo más gráficamente: cada cuento debía ser muy breve (no más de una página) y separable en siete secuencias. Las páginas (de cartulina) se cortarían en siete partes, de tal manera que pudiera leerse la primera de un cuento, la segunda de otro, la tercera del primero o de un tercer cuento, la cuarta parte de cualquier otro, etc., y los resultados fueran, en todos los casos, cuentos cohesivos y coherentes.

Al planificar el proyecto el docente previó que éste iba a insumir tres semanas de clase. (Ver planillas de planificación en el Anexo). La realización efectiva demandó un mes y medio de escrituras y reescrituras de los cuentos y otro mes dedicado a la ilustración, diagramación y "edición".

La planificación de los proyectos debe ser flexible, con grados de libertad: en muchos casos (como el que nos ocupa) será modificada y enriquecida al ser concretada, pero siempre opera como un organizador previo de la tarea y como un hilo conductor durante su ejecución.

Los alumnos de Marcelo aceptaron la propuesta con gran entusiasmo. El primer paso estaba dado. Intercambiaron ideas acerca de qué características debían reunir los cuentos para que les resultasen interesantes a los chiquitos de seis años. El maestro propuso que llevaran a clase libros para niños de esa edad y así podrían analizar sus características. Los chicos agregaron sugerencias más "sabrosas" (el calificativo fue empleado por el docente): ¿Por qué no preguntarles a los interesados qué les gusta leer, cuáles temas les resultan más atractivos, qué personajes prefieren, etc.?

Después de revisar suficiente cantidad de cuentos para niños y consultar a los alumnos de primer grado sacaron las primeras conclusiones: acordaron que entre los personajes debía haber animales personificados; uno de los cuentos tenía que ser protagonizado por un dinosaurio; debía haber personajes malos que no ganasen nunca; la letra favorita era imprenta mayúscula; había que utilizar palabras sencillas, de rápida comprensión pero a la vez atrayentes...

Con estas decisiones tomadas, cada grupo realizó la primera escritura del cuento. Los leyeron al resto de la clase, procedieron a efectuar las correcciones que consideraron convenientes y reescribieron los textos.

Entonces afrontaron un nuevo conflicto que fue anticipado por una alumna: "Sí... Pero así no vamos a conseguir lo que queremos. Tenemos que ver qué condiciones tiene que tener cada parte para que quede bien con el resto."

Toda la clase aceptó la sugerencia y elaboraron colectivamente la primera versión de las "condiciones" que debían cumplir las siete partes de los cuentos:

## Condiciones para los cuentos

| | |
|---|---|
| Presentación del personaje en tiempo o lugar. | Oración en 3a. persona del singular. |
| Que se encuentre con otro personaje. | Oración con sujeto tácito en 3a. persona del singular. |
| Que decidan hacer algo juntos. | Oración con sujeto tácito en 3a. persona del plural. |
| Que se presente un personaje malvado. | Oración con sujeto en 3a. persona del singular. |
| Que los protagonistas iniciales hagan algo para salvarse. | Sujeto tácito en 3a. persona del plural. |
| Comienzo de solución del problema | (No hubo especificación) |
| Final de resolución. | (No hubo especificación) |

En función de las indicaciones del cuadro, los grupos reescribieron sus cuentos, hecho lo cual cada grado procedió a copiar los cuatro textos en papel afiche para poder ensayar entre todos las distintas combinaciones posibles. Como encontraron dificultades e incongruencias, decidieron que el cuadro era insuficiente y que debían modificar ciertos requisitos y completar otros.

Después de largas e interesantes discusiones, la segunda versión de las "condiciones" quedó redactada de la siguiente manera:

## Condiciones para los cuentos

| | |
|---|---|
| Presentación del personaje en tiempo o lugar. | Oración en 3a. persona del singular. |
| Que se encuentre con otro personaje. | Oración con sujeto tácito en 3a. persona del singular, **sin hacer alusión al lugar anterior.** |
| Que decidan hacer algo juntos. | Oración con sujeto tácito en 3a. persona del plural. **No usar pronombres o palabras que hagan alusión al género de los personajes anteriores.** |
| Que se presente **algún** personaje malvado **o que provoque conflictos.** | Oración con sujeto en 3a. persona. |
| Que los personajes iniciales hagan algo por salvarse. | Oración con sujeto tácito en 3a. persona del plural. |
| **Solución del problema.** | **Con acciones amplias y sin alusión a lo anterior.** |
| **Rima final.** | (Sin especificación) |



BEST COPY AVAILABLE

Todo lo que aparece en letra negrita corresponde a las modificaciones efectuadas:

- En la segunda parte surgieron problemas en relación al lugar en que se desarrollaban las acciones, ya que un cuento se desarrollaba en un "barrial de La Pampa", otro en un bosque lejano, otro en el fondo del mar, otro en un pueblo muy tranquilo... A raíz de las diferentes localizaciones, se decidió que era conveniente no mencionar este dato en esta parte.
- En la tercera parte se evidenciaban incongruencias cuando aparecían pronombres o adjetivos que hacían alusión al sexo de los personajes anteriores, razón por la cual incluyeron esa advertencia.
- En la cuarta parte decidieron que podía ser un personaje malvado o más de uno y que no era necesario que fuera malvado: con que molestase un poco era suficiente...
- Partir la solución en dos partes complicaba demasiado la situación, razón por la cual resolvieron concentrar la resolución en la sexta parte.
- El final rimado fue sugerido por una alumna y rápidamente aceptado por todos los compañeros. Uno de ellos afirmó que "el final en verso les va a gustar seguro a los chiquitos y los va a acercar más a los textos".

A partir de esta segunda versión de las "condiciones", cada equipo reescribió nuevamente su cuento y lo leyó a los demás grupos para recabar opiniones sobre la calidad de los mismos y recibir sugerencias para mejorarlos.

Una vez comentados los cuentos por separado, fue necesario volver a volcarlos en papel afiche para jugar y juzgar las combinaciones. (En el Anexo se transcriben dos de los ocho cuentos y se incluye el cuento resultante de una de las combinaciones posibles de varios de ellos.)

Votaron el título del libro: "Sopa de Cuentos", redactaron colectivamente la dedicatoria que aparecería en la primera página del volumen y, recién entonces, pasaron en limpio los cuentos, los ilustraron, los fotocopiaron, los recortaron y pegaron en las hojas de cartulina y los mandaron a anillar.

A esta altura, tal vez el lector esté fatigado después de leer las múltiples tareas realizadas por estos niños. El hecho remarcable consiste en que los autores no experimentaron cansancio. El entusiasmo se mantuvo del principio al final del proyecto, realimentado permanentemente por la ilusión y la expectativa de ver las caritas de los destinatarios al recibir cada uno su libro. Tal como comentó el maestro: "Sé que cuando los cuentos lleguen como regalo a los nenes de primer grado serán un éxito, como todo lo que está hecho con ganas, afecto y responsabilidad".

El hecho de que "fueran un éxito" no consiste en que resultaran verdaderas obras de arte. Más importante que el valor literario de los productos fue el trabajo de los autores: la descentración efectuada para ponerse certeramente en el lugar del lector; la exploración inteligente de cuentos infantiles; los sutiles trabajos de reflexión textual y oracional tendientes a lograr coherencia y cohesión en una situación de desafío mucho mayor que la demandada por la escritura de un cuento aislado (sujetos tácitos, pronombres, adjetivos, concordancia verbal, etc., que debían articularse con demandas referentes al contenido y al tipo de texto); redacción de fórmulas de final rimadas; preocupación por aspectos formales, tales como el tipo de letra conveniente, la diagramación clara y la ilustración atractiva...

Considerando que se trata de niñas y muchachitos de doce años, creemos que no es poca cosa.

Quisiera terminar esta conferencia con un acto de justicia: dando la palabra a los participantes de este proyecto. Para ello, transcribiré la dedicatoria que aparece al comienzo del libro y el final del comentario que Marcelo Rigl, el maestro de Lengua, escribió en la contratapa bajo el título: "Para los grandes que lean este libro". El texto de la dedicatoria es el siguiente:

## Para nuestro compañerito de primer grado

**¿Pensaste alguna vez en la posibilidad de que caperucita roja ayudara a los tres chanchitos? ¿O en que cenicienta se casara con Peter Pan?**

**Bueno, pensando en lo divertido que es armar un cuento loco, quisimos prepararte este juego, escribiendo 8 cuentitos que tienen la posibilidad de ser leídos por separado o transformarse en muchos cuentos más si girás cada parte por separado buscando la historia que más te guste.**

**No fue fácil escribirlos, pero creemos que es muy divertido leerlos. Por eso esperamos que disfrutes de estos cuentos locos tanto como nosotros disfrutamos al hacerlos.**

**¡Ojalá te gusten mucho!**

**Tus compañeros de 7o. grado**
**y Marcelo**

El final del texto de Marcelo --obviamente dedicado a los padres de los alumnos-- dice así:

**"Como apreciación personal al ver el producto terminado y al haber compartido con los chicos el esfuerzo del proceso, me queda solamente destacar la rica experiencia y mi gran satisfacción al haberlos visto utilizar con ganas y naturalidad sus conocimientos, el lenguaje y los textos para lo que han sido concebidos: para transmitir ideas, sueños, ganas, emociones o simplemente para hacer volar la imaginación."**

952

# ANEXO

## 1. Plan general:

**Tema del proyecto:**

Elaboración de un libro de cuentos para los compañeritos de primer grado.

---

**Grado:** 7º "A" y "B" **Fecha de iniciación:** 10/8/93
**Duración aproximada:** 3 semanas.

---

**Materiales que se emplearán:**

Hojas y material para escribir; libros de cuentos infantiles (para los más chiquitos); máquina de escribir; afiches y fibrones; elementos para dibujar y pintar; cartulina; pegamento y tijeras.

---

**Etapas propuestas:**

1. Planteo del proyecto. Les propondré preparar un regalo para los chiquitos de primer grado: un libro con ocho cuentos (cada grado preparará cuatro textos, en equipos). Estos cuentos tendrán la característica de dividirse en siete secuencias que deben ser combinables entre los distintos relatos a fin de que se pueda jugar a armar diferentes historias. Escucharemos propuestas y contrapropuestas. Discusión sobre lo que saben y lo que necesitarían saber para encarar la tarea.
2. Lectura de cuentos infantiles. Análisis de estructuras, temáticas, personajes, conflictos, desenlaces y características materiales externas.
3. Consultas a chicos de la misma edad que los destinatarios sobre intereses y gustos en lo que respecta a cuentos.
4. División de cada séptimo grado en cuatro grupos de trabajo.
5. Primera escritura de los cuentos.
6. Lectura de cada cuento al resto del grado para observar la repercusión y recibir aportes, críticas y analizar resultados. Intercambio para correcciones.
7. Reescritura de los cuentos.
8. Escritura de cada cuento en el pizarrón dividiendo las siete secuencias.
9. Lectura vertical, horizontal y diagonal para evaluar si se logra el efecto de combinación deseable.
10. Realización de arreglos y cambios necesarios si no se logra dicho efecto.
11. Copia a máquina de cada cuento.
12. Ilustración de cada secuencia.
13. Fotocopiado del material y coloreado de ilustraciones.
14. Armado de los libritos sobre hojas de cartulina.
15. Elaboración de la dedicatoria por parte de los chicos (escritura colectiva). Quedará a mi cargo preparar la justificación teórica del trabajo para la contratapa.
16. Finalización de los libros, anillado de los mismos y entrega a sus destinatarios.

## 2. TEXTO: Cuentos infantiles combinables

**SITUACIÓN COMUNICATIVA:**

▼ **Lector:** Alumnos de primer grado.
▼ **Autor:** Alumnos de 7º grado, organizados en equipos de cinco o seis compañeros.
▼ **Objetivo:** a) Hacer un regalo para los chicos de primer grado.
b) Lograr ocho cuentos con siete secuencias combinables que atraigan y entretengan a los pequeños.

---

**CARACTERIZACIÓN DEL TEXTO:**

▼ **Título / tema:** Libre.

▼ **Rasgos característicos:**

Como todo texto literario, apunta a dar impresión de belleza y a fomentar la fantasía y la creatividad. Es un relato en prosa de hechos ficticios que tiene un momento inicial de equilibrio, un conflicto que desencadena una intriga y una resolución con el retorno a un equilibrio. Se establecen personajes en un tiempo y lugar determinado.
Su trama es predominantemente narrativa, aunque suelen aparecer descripciones y diálogos. El tiempo verbal es el pretérito, excepto en los diálogos o intervenciones.

---

**TEMAS DE REFLEXIÓN METALINGUÍSTICA:**

**(Linguística textual / Gramática oracional / Ortografía / Puntuación)**

**Linguística textual:**

Superestructura de los cuentos. Estrategias de cohesión, especialmente elipsis, pronominalización, sustitución lexical y conectores temporales. Características del lenguaje literario.

**Gramática oracional:**

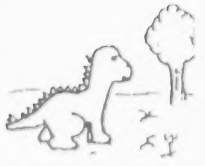
Sujeto tácito. Pronombres, sinónimos, conjunciones, preposiciones, adverbios y frases adverbiales temporales.

**Ortografía y puntuación:**

La ortografía y puntuación se trabajará en los textos a partir de las dificultades que surjan. Recordaremos las reglas correspondientes y pondremos en juego estrategias para inferir lo que sea posible.

## CUENTO No. 1

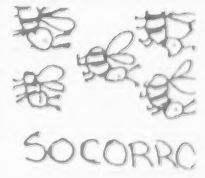
HACE MUCHOS AÑOS,
VIVÍA EN LA TIERRA
UN DINOSAURIO QUE SE LLAMABA REX.
UN DÍA QUISO CONOCER EL BOSQUE.



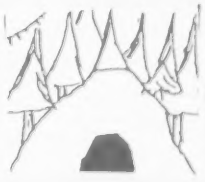
CAMINANDO, CAMINANDO,
SE ENCONTRÓ CON SU AMIGO,
EL DINOSAURIO MAC.
JUNTOS SE FUERON DE PASEO.

MIENTRAS CAMINABAN
Y JUGABAN,
SUCEDIÓ ALGO
MUY EXTRAÑO.

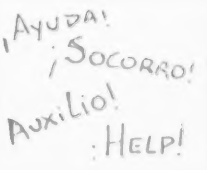
UNA INVASIÓN DE ABEJAS
LOS AMENAZÓ
Y COMENZÓ
A ATACARLOS.




ASUSTADOS SE ESCAPARON
Y SE ESCONDIERON
EN UNA CUEVA.
DEBÍAN HACER ALGO RÁPIDO.



GRITARON Y GRITARON,
SUS AMIGOS LOS SALVARON
Y EL ENEMIGO
HUYÓ ASUSTADO.



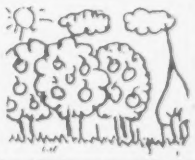

TAN FELICES ESTABAN
PORQUE TODO HABÍA SALIDO BIEN,
QUE JUGARON, CANTARON, SALTARON
Y PASEARON EN TREN.

## CUENTO No. 2

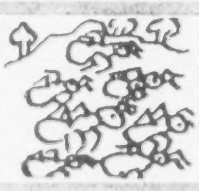
HABÍA UNA VEZ,
UN RATONCITO QUE SE LLAMABA SEBA.
ERA MUY AMISTOSO
PERO UN POCO TRAVIESO.
UN DÍA DE VERANO SALIÓ A PASEAR.

DESPUÉS DE MUCHO ANDAR
SE DETUVO A LA ORILLA DE UN LAGO
A TOMAR AGUA,
CUANDO SE ENCONTRÓ CON NINA,
LA ARDILLITA.

AL PASAR UN LARGO RATO
DE CHARLAS Y RISAS,
DECIDIERON IR A BUSCAR
NUECES Y FRUTAS A LOS ÁRBOLES.

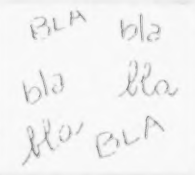


SE SORPRENDIERON AL VER
QUE LAS HORMIGAS COLORADAS
SE LLEVABAN
TODOS LOS ALIMENTOS DEL LUGAR.



EL ENEMIGO, AL VER
A NUESTROS AMIGOS ENOJADOS,
DECIDIÓ ATACAR
SIN CUIDADO.

NUESTROS AMIGOS DECIDIERON
DETENER LA BATALLA
Y SOLUCIONAR EL PROBLEMA
CON PALABRAS.



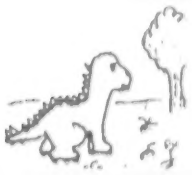

COLORÍN... COLORADO...
ESTE CUENTO,
¿TE HA GUSTADO?

956

# EJEMPLO DE CUENTO COMBINADO

**(CUENTO No. 1)**

HACE MUCHOS AÑOS
VIVIA EN LA TIERRA
UN DINOSAURIO QUE SE LLAMABA REX.
UN DÍA QUISO CONOCER EL BOSQUE.



**(CUENTO No. 2)**

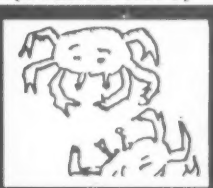
DESPUÉS DE MUCHO ANDAR
SE DETUVO A LA ORILLA DE UN LAGO
A TOMAR AGUA,
CUANDO SE ENCONTRÓ CON NINA,
LA ARDILLITA.

**(CUENTO No. 4)**

ENTONCES SE LES OCURRIÓ IR A VER
LA ÚLTIMA CARRERA
DE CABALLITOS DE MAR,
PERO DE PRONTO SUCEDIÓ ALGO...

**(CUENTO No. 7)**

ESTABAN POR LLEGAR A LA PLAYA
CUANDO VIERON
QUE UNOS GRANDES CANGREJOS
SE ACERCABAN.



**(CUENTO No. 3)**

AL DARSE CUENTA DE ELLO,
SALIERON CORRIENDO
Y SE ESCONDIERON
EN LA CASA ABANDONADA.

**(CUENTO No. 7)**

DESPUÉS DE UN RATO,
NO PUDIERON SER ATACADOS
Y EL ENEMIGO
HUYÓ CANSADO.

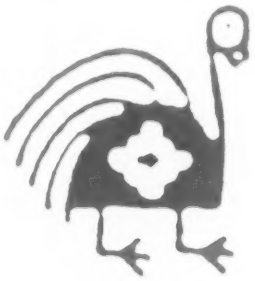
**(CUENTO No. 8)**

ESTA SOPA DE CUENTOS,
LA INVENTAMOS MUY CONTENTOS,
VOS LA ARMASTE SOLITO
COMO LO HARÁN TUS AMIGUITOS.

# CAPACITACIÓN EN SERVICIO Y CAMBIO EN LA PROPUESTA DIDÁCTICA VIGENTE

DELIA LERNER

*Licenciada en Ciencias de la Educación, investigadora en didáctica de la lectura y escritura, especialista en proyectos de capacitación docente.*



## Un desafío: cambiar la propuesta didáctica vigente

¿Cuál es el desafío? El desafío es formar usuarios competentes de la lengua escrita y ya no sólo sujetos que puedan "descifrar" el sistema de escritura. Es formar lectores que sabrán elegir el material escrito adecuado para buscar la solución de problemas que deben enfrentar y no sólo alumnos capaces de oralizar un texto seleccionado por otro. Es formar seres humanos críticos, capaces de leer entre líneas y de asumir una posición propia frente a la sostenida explícita o implícitamente por los autores de los textos con los que interactúa en lugar de persistir en formar individuos dependientes de la letra del texto y de la autoridad de otros.

El desafío es formar personas deseosas de adentrarse en los otros mundos posibles que la literatura nos ofrece, dispuestas a identificarse con lo parecido o solidarizarse con lo diferente y capaces de apreciar la calidad literaria. Asumir este desafío significa abandonar las actividades mecánicas y desprovistas de sentido que llevan a los niños a alejarse de la lectura por considerarla una mera obligación escolar, significa también incorporar situaciones donde leer determinados materiales resulte imprescindible para el desarrollo de los proyectos que se estén llevando a cabo o bien --y esto es igualmente importante-- produzca el placer que es inherente al contacto con textos verdaderos y valiosos.

El desafío es --por otra parte-- orientar las acciones hacia la formación de usuarios de la escritura, de personas que sepan comunicarse por escrito con los demás y consigo mismos, en lugar de continuar "fabricando" sujetos cuasi-ágrafos, para quienes la escritura es suficientemente ajena como para recurrir a ella sólo en última instancia y después de haber agotado todos los medios para evadir tal obligación.



953

El desafío es lograr que los alumnos lleguen a ser **productores** de lengua escrita conscientes de la pertinencia e importancia de emitir cierto tipo de mensaje en el marco de determinado tipo de situación social, en lugar de entrenarse únicamente como "copistas" que reproducen --sin un propósito propio-- lo escrito por otros o como receptores de dictados cuya finalidad --también ajena-- se reduce a la evaluación por parte del docente. El desafío es lograr que los niños manejen con eficacia los diferentes escritos sociales cuya utilización es necesaria o enriquecedora para la vida (personal, laboral, académica) en lugar de hacerse expertos en ese género exclusivamente escolar que se denomina "composición" o "redacción".

El desafío es lograr que la escritura deje de ser en la escuela sólo un objeto de evaluación para constituirse realmente en un objeto de enseñanza, es hacer posible que todos los alumnos se apropien de la escritura y la pongan en práctica sabiendo --por experiencia, no por transmisión verbal-- que es un largo y complejo proceso constituido por operaciones recursivas de planificación, textualización y revisión, en lugar de dejar que este conocimiento sea patrimonio sólo de algunos privilegiados que tienen la oportunidad de adquirirlo fuera de la escuela mientras los demás continúan creyendo lo que la presentación escolar de la escritura lleva a creer: que es posible producir un texto cuando comienza la hora de clase y terminarlo cuando suena el timbre, que es posible comenzar a escribir apenas se ha definido el tema que será objeto del texto, que la escritura ha concluido cuando se ha puesto el punto final en la primera versión, que le corresponde a otro --al docente, no al autor-- hacerse cargo de la revisión.

El desafío es hacer posible el descubrimiento y la utilización de la escritura como instrumento de reflexión sobre el propio pensamiento, como recurso insustituible para organizar y reorganizar el propio conocimiento, en lugar de mantener a los alumnos en la creencia de que la escritura es sólo un medio para reproducir pasivamente o para resumir --pero sin reinterpretar-- el pensamiento de otros.

El desafío es, en suma, combatir la discriminación que la escuela opera actualmente no sólo cuando genera el fracaso explícito de aquellos que no logra alfabetizar, sino también cuando impide a los otros --a los que aparentemente no fracasan-- llegar a ser lectores y productores de textos competentes, cuando deja de promover la apropiación de la lectura y la escritura como herramientas esenciales de progreso cognoscitivo y de disfrute personal.

## En la escuela, ¿es factible el cambio?

Los desafíos planteados implican un cambio profundo. Llevarlo a la práctica no será fácil para la escuela. Las reformas educativas --al menos las que efectivamente merecen tal nombre-- suelen tropezar con fuertes resistencias.

La institución escolar sufre una verdadera tensión entre dos polos contradictorios: la rutina repetitiva y la moda. Al mismo tiempo que la tradición opera como un factor suficiente para justificar la adecuación de contenidos y métodos, suelen aparecer y difundirse en el sistema escolar "innovaciones" que no siempre están claramente fundamentadas. Como suele ocurrir con la moda, en muchos casos estas innovaciones se adoptan no porque representen algún progreso sobre lo anterior, sino simplemente porque son novedades.

Cuando estábamos escribiendo **El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela** (1992), decidimos dedicar un capítulo a analizar y rebatir la denominación de "nuevo enfoque" que solía atribuirse en Venezuela a nuestra propuesta didáctica. Esta denominación nos preocupaba, ya que aludía a la novedad por la novedad misma. ¿Corría nuestra propuesta el riesgo de convertirse en una moda más? Transformarla en una moda podía ser una manera de aniquilarla, de reducirla a los elementos asimilables por el sistema escolar sin que éste se viera obligado a operar modificación alguna sobre sí mismo.

Mostramos entonces que la perspectiva planteada marcaba una clara continuidad con posiciones didácticas anteriores --y en ese sentido podían detectarse en ella muchos elementos "viejos"-- y mostramos también que efectivamente había elementos nuevos, elementos cuyo valor no se derivaba de su novedad, sino de la validez de las investigaciones recientes de las que eran producto. La revisión cuidadosa de la obra de --entre otros-- Dewey, Kilpatrick, Decroly y Freinet surtió un doble y contradictorio efecto: por una

parte, permitió tomar clara conciencia de lo difícil que resulta introducir un cambio en la escuela, al constatar que ciertas ideas educativas fundamentales se están planteando desde hace más de un siglo y que --sin embargo-- sólo han dado lugar a experiencias restringidas, pero no han logrado incidir para nada en el sistema escolar global; por otra parte, fue posible constatar que, a nivel de las ideas didácticas, se estaban produciendo importantes progresos, ya que los aportes recientes permitían en algunos casos completar y en otros desechar en forma contundente los planteamientos anteriores.

La innovación tiene sentido cuando forma parte de la historia del conocimiento pedagógico, cuando al mismo tiempo retoma y supera lo anteriormente producido. Sin embargo, las innovaciones que efectivamente suponen un progreso con respecto a la práctica educativa vigente tienen serias dificultades para instalarse en el sistema escolar; en cambio, suelen adquirir fuerza pequeñas "innovaciones" que permiten alimentar la ilusión de que algo ha cambiado, "innovaciones" que son pasajeras y serán pronto reemplazadas por otras que tampoco afectarán lo esencial del funcionamiento didáctico.

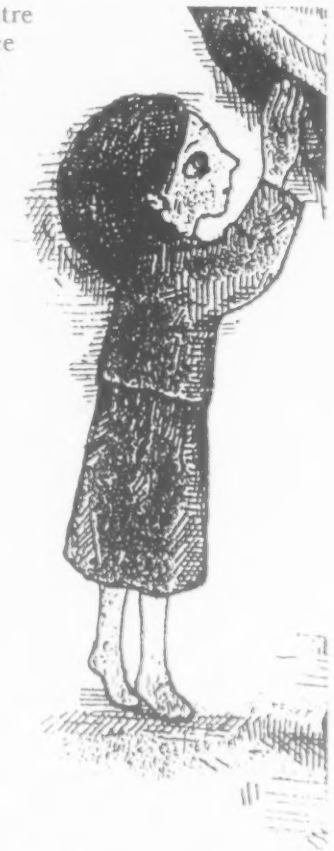
Al referirse a la relación entre este "innovacionismo" y el avance del conocimiento científico en el campo didáctico, Y. Chevallard (1982) señala:

"La novedad no es interesante como tal y no puede ser buscada por sí misma. (...) Históricamente, la innovación como valor y como ideología ha obstaculizado el desarrollo de la investigación. (...) Se observa así que la ideología de la innovación tiende a encerrar al estudio del sistema educativo en una terrible lógica, en un implacable determinismo: la innovación como valor ideológico sólo puede tomar impulso porque la ausencia de una historia científica en el dominio de la educación deja libre curso a todas las pretensiones (y entre ellas a algunas 'imposturas, ya que el innovador se autoriza a sí mismo); inversamente, el peso de la obsesión innovadora en las conciencias y en las prácticas impide que se constituya el hecho educativo en objeto de un saber progresivo."

Se genera así una especie de círculo vicioso: la ausencia de historia científica hace posible el innovacionismo y el innovacionismo obstaculiza la construcción de una historia científica.

Para mantener este innovacionismo permanente, es necesario mostrar siempre el fracaso de la innovación anterior:

"La innovación --señala G. Brousseau (1991)-- no permite nunca extraer lecciones útiles de las experiencias que no cesa de provocar y, por lo tanto, no puede aportar nada a la didáctica (...) La constatación de fracaso es necesaria para el automantenimiento de la innovación, pero ¿es ineluctable el propio fracaso? No, creo que a través de estas innovaciones --por otro lado, fuertemente cíclicas-- el progreso camina pese a todo, pero sus posibilidades de acción son muy limitadas. En efecto, para difundirse con suficiente velocidad, una innovación necesita el ritmo que sólo los procesos de la moda pueden permitirle. Para permitir ese ritmo, **hace falta que las innovaciones no afecten a nada esencial en las partes profundas de las prácticas de los enseñantes (...).**"



Deben distinguirse entonces en el terreno educativo dos tipos de propuestas de cambio: aquellas que son producto de la búsqueda científica de soluciones a los graves problemas educativos que confrontamos y aquellas que pertenecen al dominio de la moda. Las primeras tienen en general mucha dificultad para expandirse en el sistema educativo porque afectan el núcleo de la práctica didáctica vigente, las segundas --aunque son pasajeras-- se irradian fácilmente porque se refieren a aspectos superficiales y muy parciales de la acción docente.

La reproducción a-crítica de la tradición y la adopción también a-crítica de modas --tanto más adoptables cuanto menor es la profundidad de los cambios que proponen-- son dos riesgos constantes para la educación, son obstáculos fuertes para la producción de verdaderos cambios. Y si estos cambios profundos se refieren --como en nuestro caso-- a la enseñanza de la lectura y la escritura, la resistencia del sistema escolar se agiganta: no sólo estamos cuestionando el núcleo de la práctica didáctica, estamos revisando también la forma en que la escuela ha concebido tradicionalmente su misión de alfabetizadora, esa misión que está en las raíces de su función social.

Ahora bien, ¿cómo hacer --en el marco de este panorama poco alentador-- para contribuir a producir y generalizar un cambio en la concepción de la enseñanza de la lectura y la escritura, ese cambio que, según creemos, haría posible que **todos** los que acceden a la escuela lleguen a ser usuarios competentes de la lengua escrita?

## La capacitación: condición necesaria pero no suficiente para el cambio en la propuesta didáctica

Si la actualización es siempre necesaria para todo profesional, lo es aún más en el caso de los docentes latinoamericanos de hoy. Esta afirmación se sustenta en razones muy diversas: el cambio radical de perspectiva que ha tenido lugar en los últimos quince años en relación con la alfabetización --gracias a los aportes de la lingüística y la psicolingüística, así como a los estudios etnográficos y didácticos-- no ha tenido eco suficiente en las instituciones formadoras de maestros; la función social del docente está sufriendo un proceso de desvalorización sin precedentes; el acceso a libros y revistas especializadas es difícil, dada la situación económica de nuestros países y, en particular, el deplorable panorama laboral de los educadores, los maestros tienen muy pocos espacios propios para la discusión de su tarea...

Ahora bien, la capacitación está lejos de ser la panacea universal que tanto nos gustaría descubrir.

Nuestra experiencia coincide completamente con la de M. Nemirovsky (1988), quien señala:

"Hubo una etapa (¡muy prolongada!) en mi propio desarrollo profesional, en la cual al finalizar cada acción de capacitación de maestros consideraba que había logrado mi propósito y que desde ese día a todos y a cada uno de los maestros con quienes había trabajado se les había develado la verdad, por lo cual su trabajo cotidiano sufriría una transformación radical. A medida que acumulo mayor experiencia en la realización de acciones de capacitación de maestros, busco encontrar formas para disminuir mi nivel de expectativas porque sé que todo aquello que intento que el maestro asuma está en contradicción no sólo con lo que estudió en la etapa de formación profesional, sino con su historia como alumno y las creencias avaladas socialmente respecto a cómo se aprende."

La dificultad para lograr que los maestros hagan suyos los aportes científicos sobre la lectura y la escritura y sobre el sujeto que aprende no debe ser atribuida a una simple resistencia individual ya que esta dificultad hunde sus raíces en el funcionamiento institucional. La escuela estampa su marca indeleble sobre todo lo que ocurre dentro de ella: hay mecanismos inherentes a la institución escolar que operan al margen o incluso en contra de la voluntad consciente de los docentes. No bastará entonces con capacitar a los docentes, resultará imprescindible también estudiar cuáles son las condiciones institucionales para el cambio, cuáles son los aspectos de nuestra propuesta que tienen más posibilidades de ser acogidos por la escuela y cuáles requieren la construcción de esquemas previos para poder ser asimilados. Dicho de otro modo, será necesario renunciar al voluntarismo que suele caracterizar a los que propulsamos cambios, habrá que reconocer que el objeto que queremos modificar --el sistema de enseñanza-- **existe independientemente de nosotros** y tiene sus leyes propias.

En tal sentido, Chevallard (1985) --al reflexionar sobre la constitución de la didáctica de la matemática como ciencia-- señala:

"Toda ciencia debe asumir como su condición primera el concebirse como ciencia de un objeto, de un objeto real que existe independientemente de la mirada que lo transformará en objeto de conocimiento. Posición materialista mínima. Por lo tanto, habrá que suponer en este objeto un **de-**

**terminismo** propio, una **necesariedad** que la ciencia querrá descubrir. Ahora bien, todo esto --que es tan válido para el psicoanálisis como para la física-- no resulta evidente cuando se trata de ese 'objeto' supuestamente tan peculiar que es el **sistema didáctico** o, más ampliamente, el sistema de enseñanza. Lejos de considerarlo espontáneamente como dotado de un determinismo específico que es necesario dilucidar, le atribuimos en general una voluntad muy débil y sometida a nuestro libre arbitrio de sujetos deseantes. Y en aquello que nos ofrece resistencia, queremos ver el simple efecto de la 'mala' voluntad de algunos 'malos' sujetos (los docentes, dramáticamente conformistas; la administración, incorregiblemente burocrática; los 'gobiernos sucesivos', el ministro, etc.). Sea cual fuere el origen socio-histórico de una actitud tan compartida (...), es necesario tomar conciencia de que permanecemos de este modo en una situación verdaderamente pre-científica. (...) El sistema de enseñanza sigue siendo el terreno privilegiado de todos los voluntarismos --de los cuales es quizá el último refugio--. Hoy más que ayer, debe soportar el peso de todas las expectativas, de los fantasmas, de las exigencias de toda una sociedad para la cual la educación es el último portador de ilusiones. (...) Esta actitud es una confesión: el sistema de enseñanza --totalmente impregnado de voluntad humana-- podría modelarse a la medida de nuestros deseos, de los que sólo sería una proyección en la materia inerte de una institución."

Lamentablemente, no podemos modelar el sistema de enseñanza a imagen y semejanza de nuestros deseos, no tenemos una varita mágica capaz de lograr que deje de cumplirse la función implícitamente reproductivista de la institución escolar y sólo se cumpla la función explícita de democratizar el conocimiento. Pero tampoco podemos renunciar a modificar en forma decisiva el sistema de enseñanza. Reconocer que la capacitación no es condición suficiente para el cambio en la propuesta didáctica porque éste no depende sólo de las voluntades individuales de los maestros --por mejor capacitados que ellos estén-- significa aceptar que, además de continuar con los esfuerzos de capacitación, será necesario estudiar los mecanismos o fenómenos que se dan en la escuela e impiden que todos los niños se apropien (sin correr el riesgo de caer posteriormente en el analfabetismo funcional) de esas herramientas fundamentales para adquirir y producir conocimiento que son la lectura y la escritura. Al conocerlos, se hará posible vislumbrar formas de controlar su acción, así como precisar algunas cuestiones relativas al cambio curricular e institucional.

Es por eso que, antes de exponer nuestra concepción de la capacitación y nuestra experiencia en tal sentido, haremos algunas reflexiones sobre esos fenómenos propios de la institución escolar.

## Acerca de la transposición didáctica: la lectura y la escritura como objetos de enseñanza

El primer aspecto que debe ser analizado es el abismo que separa la práctica escolar de la práctica social de la lectura y la escritura. Muchas preguntas pueden plantearse en este sentido: en la escuela, la escritura aparece en general fragmentada en pedacitos no significativos, ¿por qué se produce esta parcelación de un objeto que precisamente sirve para comunicar significado? ¿Por qué se usan textos específicos para enseñar, diferentes de aquellos que la gente --e incluso algunos niños-- leen fuera de la escuela? ¿Por qué se enfatiza tanto la lectura oral que no es tan frecuente en la vida social y se da tan poca importancia a la lectura para uno mismo, es decir, a la lectura tal como la practican habitualmente los lectores que buscan una información de su interés o se entretienen con una obra de su autor favorito? ¿Por qué la lectura aparece en la escuela como una actividad gratuita --que se justifica sólo por la necesidad de aprender a leer-- cuando en la vida real es un instrumento tan útil para cumplir diversos propósitos? ¿Por qué se supone en la escuela que existe una única interpretación correcta de un texto (y se evalúa en consecuencia), cuando la experiencia de todo lector muestra tantas discusiones originadas en las diversas interpretaciones posibles de un artículo o una novela? ¿Por qué se supone que escribir es fácil y puede hacerse en forma rápida y fluida cuando a todos los que escribimos nos resulta tan difícil hacerlo?...

La versión escolar de la lectura y la escritura parece atentar contra el sentido común. ¿Por qué y para qué enseñar algo tan diferente de lo que los niños tendrán que usar luego,



962

fuera de la escuela? Durante mucho tiempo, atribuimos esta deformación sólo a la concepción conductista del aprendizaje que impera en la escuela. Sin embargo, la obra de Chevallard (1985) nos permitió encontrar una nueva y esclarecedora respuesta para esas viejas preguntas y, sobre todo, nos permitió descubrir otra dimensión del problema.

En efecto, al conocer el fenómeno de transposición didáctica --puesto en evidencia por Chevallard en el marco de su trabajo en Didáctica de la Matemática--, se hizo evidente que la distancia entre el objeto de conocimiento que existe fuera de la escuela y el objeto que es realmente enseñado en la escuela está muy lejos de ser privativa de la lectura y la escritura, es un fenómeno general que afecta a todos aquellos saberes que ingresan en la escuela para ser enseñados y aprendidos.

El conocimiento --ha mostrado Chevallard-- está mediatizado por la institución en la que tiene lugar. No es lo mismo aprender algo --a leer y escribir, p.e.-- en la institución escuela o en la institución familia. Todo saber, toda competencia, están modelados por el aquí y ahora de la situación institucional en la que se producen.

La escuela tiene como objetivo comunicar a las nuevas generaciones el conocimiento elaborado por la sociedad. Para hacer realidad este propósito, el objeto de conocimiento --el saber científico o las prácticas sociales que se intenta comunicar-- se convierte en "objeto de enseñanza". Al transformarse en objeto de enseñanza, el saber o la práctica a enseñar se modifican: es necesario seleccionar algunas cuestiones en lugar de otras, es necesario privilegiar ciertos aspectos, hay que distribuir las acciones en el tiempo, hay que determinar una forma de organizar los contenidos. **La necesidad de comunicar el conocimiento lleva a modificarlo.**

La presión del tiempo es uno de los fenómenos que, en la institución escolar, marca en forma decisiva el tratamiento de los contenidos. El conocimiento se va distribuyendo a través del tiempo y esta distribución hace que adquiera características particulares, diferentes de las del objeto original. La graduación del conocimiento lleva a la parcelación del objeto. Ya Comenio afirmaba:

> "La ley de todas las criaturas es partir de cero y elevarse gradualmente. El educador debe avanzar paso a paso en todos los terrenos. (...) Una sola cosa a la vez. **Una sola cosa** sobre la cual se pasará **todo el tiempo necesario**."

En aras de la graduación, tiempo y conocimiento se confunden.

> "La organización del tiempo didáctico --señala Chevallard (1984)-- se apoya sobre la materia a enseñar, se identifica con la organización del saber, según una didáctica de la descomposición y la recomposición. Se constituye una pedagogía analítica que descompone hasta en sus elementos más simples la materia a enseñar, que jerarquiza en grados cada fase del proceso."

Las consecuencias de la graduación en el caso de la enseñanza de la lengua escrita son bien conocidas: en un comienzo lectura mecánica (?) y sólo más tarde lectura comprensiva; primero ciertas letras y sólo después otras; las sílabas se enseñan en forma secuenciada y --por supuesto-- antes que la palabra, que la oración, que el texto; hay que aprender en primer lugar a dominar el "código" --el sistema alfabético de escritura--, sólo después será posible enfrentar la escritura de un cuento o una carta; los alumnos deben comprender "literalmente" el texto antes de hacer una interpretación propia de él y mucho antes de poder hacer una lectura crítica... Tanto la lengua escrita como la práctica de la lectura y la escritura se vuelven fragmentarias, son desmenuzadas de tal modo que pierden su identidad.

Fragmentar así los objetos a conocer tiene su utilidad para la escuela, ya que permite alimentar dos ilusiones muy arraigadas en la tradición institucional: eludir la complejidad de los objetos de conocimiento reduciéndolos a sus elementos más simples y ejercer un control estricto sobre el aprendizaje. Lamentablemente, la simplificación hace desaparecer el objeto que se pretende enseñar y el control de la reproducción de las partes nada dice sobre la comprensión que los niños tienen de la lengua escrita ni sobre sus posibilidades como intérpretes y productores de textos.

Ahora bien, la transposición didáctica es inevitable, pero debe ser rigurosamente controlada. Es inevitable precisamente porque el propósito de la escuela es comunicar el saber, porque la intención de enseñanza hace que el objeto no pueda aparecer exactamente bajo la misma forma ni ser utilizado exactamente de la misma manera que cuando esta intención

no existe, porque las situaciones que se plantean deben tomar en cuenta los conocimientos previos de los niños que se están apropiando del objeto en cuestión. Debe ser rigurosamente controlada porque la transformación del objeto --de la lengua escrita y de las actividades de lectura y escritura, en nuestro caso-- tendría que restringirse a aquellas modificaciones que efectivamente son inevitables; dado que el objetivo final de la enseñanza es que el alumno pueda hacer funcionar lo aprendido fuera de la escuela, en situaciones que ya no serán didácticas, será necesario mantener una vigilancia epistemológica que garantice una semejanza fundamental entre lo que se enseña y el objeto o práctica social que se pretende que los alumnos aprendan. La versión escolar de la lectura y la escritura no debe apartarse demasiado de la versión social no escolar.

El control de la transposición didáctica no puede ser una responsabilidad exclusiva de cada maestro. Es responsabilidad de los gobiernos hacer posible la participación de la comunidad científica en esta tarea y es responsabilidad de la comunidad científica velar por la validez de los objetos de enseñanza y por la pertinencia de los "recortes" que se hacen al seleccionar contenidos; quienes diseñan los curricula deben tener como preocupación prioritaria, al formular objetivos, contenidos, actividades y formas de evaluación, que éstos no desvirtúen la naturaleza de los objetos de conocimiento que se pretende comunicar, el equipo directivo y docente de cada institución, al establecer acuerdos sobre los contenidos y formas de trabajo en los diferentes grados o ciclos, debe evaluar las propuestas en función de su adecuación a la naturaleza y al funcionamiento cultural --extra-escolar-- del saber que se intenta enseñar. Es responsabilidad de cada maestro preveer actividades e intervenciones que favorezcan la presencia en el aula del objeto de conocimiento tal como ha sido socialmente producido, así como reflexionar sobre su práctica y efectuar las rectificaciones que resulten necesarias y posibles.

## Acerca del contrato didáctico

> "Aprender en la escuela --ha señalado E. Rockwell (1982)-- es sobre todo (...) aprender 'usos' de los objetos escolares, entre ellos de la lengua escrita. (...) El sistema de usos escolares deriva algunas de sus reglas o contenidos implícitos de su inserción en la estructura de relaciones sociales que caracteriza a la institución, que le otorga autoridad al docente (...). Es por este hecho que no se trata de un problema de métodos o conocimientos del docente. Sólo en este contexto institucional y social más amplio puede comprenderse la tendencia a la asimetría entre maestros y alumnos en la producción e interpretación de textos."

Los efectos de esta asimetría institucionalmente determinada se entienden mejor cuando, después de haber analizado diversos registros de clase donde maestro y alumnos están leyendo textos de ciencias naturales o sociales --es decir, de clases donde la lectura se utiliza como instrumento para aprender otros contenidos y donde el docente no se propone explícitamente objetivos referidos al aprendizaje de la lectura--, la autora hace notar que el tipo de relación establecida entre docentes y alumnos imprime características específicas al proceso de comprensión de lo que se lee:

> "En él está en juego la doble autoridad del maestro. La 'autoridad' de quien 'sabe más' y por lo tanto puede aportar más al texto y la 'autoridad' institucional que asume frente a los alumnos. Los niños, dentro de esta relación asimétrica, entran en un doble proceso, en el mejor de los casos, de tratar de interpretar el texto y a la vez tratar de 'interpretar' lo que entiende y solicita el

maestro. En este sentido la relación social característica de la escuela estructura el proceso de interpretación del texto que se enseña a los alumnos."

La escuela --como toda institución social-- se rige por ciertas reglas que le son propias y que regulan las relaciones que alumnos y docentes mantienen con el saber. Estas reglas se organizan en lo que G. Brousseau denomina el "contrato didáctico", un contrato que preexiste a los contratantes --y por supuesto, a las personas concretas que en este momento están en la institución--, un contrato que no ha sido explicitado pero que no por eso es menos eficaz. Este contrato establece los derechos y obligaciones de cada uno de los participantes en la relación didáctica: contrato de enseñanza, que compromete al docente; contrato de aprendizaje, que compromete al alumno; contrato didáctico que compromete también al saber, el cual --como hemos visto al analizar la transposición-- sufre modificaciones al ser comunicado, al ingresar en la relación didáctica.

Ese contrato implícito --que sólo se pone en evidencia cuando es transgredido-- adquiere características específicas en relación con cada contenido. La "cláusula" referida a la interpretación de textos parece establecer --según nos sugieren las observaciones de Rockwell-- que el derecho a dictaminar sobre la validez de la interpretación es privativo del maestro, que la autoridad institucional de la que está investido lo exime de esgrimir argumentos o señalar datos en el texto que avalen su interpretación --lo que no impide, por supuesto, que los maestros que así lo deseen puedan hacerlo--, que los alumnos --hayan sido convencidos o no-- tienen la obligación de renunciar a sus propias interpretaciones a favor de la del docente.

¿Qué efectos producirá esta distribución de derechos y obligaciones en la formación de los niños como lectores? Si la validez de la interpretación debe ser siempre establecida por la autoridad, ¿cómo harán luego los niños para llegar a ser lectores independientes?; si no se aprende a buscar en la información visual provista por el texto datos que confirmen o refuten la interpretación realizada --no hace falta buscarlos, puesto que es el docente quien determina la validez--, ¿cómo podrán luego los niños auto-controlar sus propias interpretaciones?; si no se aprende a coordinar diferentes puntos de vista sobre un texto --tampoco esto es necesario cuando el punto de vista autorizado se presenta como indiscutible y como el único posible--, ¿dónde y cómo tendrán oportunidad los alumnos de descubrir que la discusión con los otros permite llegar a una mayor objetividad en la comprensión de lo que se lee?; si el alumno no tiene derecho en la escuela a actuar como un lector reflexivo y crítico, ¿cuál será la institución social que le permita formarse como tal?

Pero además, si el derecho a elegir los textos que se leen es también privativo del maestro, ¿cómo elaborará el alumno criterios para seleccionar en el futuro su propio material de lectura?; si el alumno tiene la obligación de atenerse estrictamente a la información visual provista por el texto, si no tiene derecho a muestrear de esa información sólo aquellos elementos imprescindibles para corroborar o refutar su anticipación, si tampoco tiene derecho a saltear lo que no entiende o lo que le aburre o a volver atrás cuando detecta una incongruencia en lo que ha interpretado, si el alumno no conserva ninguno de estos derechos elementales de cualquier lector, ¿cuál será entonces la institución social que le ofrezca la oportunidad de aprender a leer?

Si, por otra parte, el alumno tiene la obligación de escribir directamente la versión final de los pocos textos que elabora, si no tiene derecho a borrar, ni a tachar ni a hacer sucesivos borradores, si tampoco tiene derecho a revisar y corregir lo que ha escrito porque la función de corrección es desempeñada exclusivamente por el maestro, entonces ¿cómo podrá llegar a ser un usuario autónomo y competente de la escritura?

Queda evidenciada así la flagrante contradicción que existe entre el contrato didáctico vigente en la institución escolar con respecto a la lengua escrita y los propósitos explícitos que esa misma institución se plantea en relación con la formación de lectores y productores de texto. Si de verdad se pretende tender hacia el logro de estos propósitos, habrá que revisar ese contrato, habrá que dar a conocer --no sólo a los docentes, sino a toda la comunidad-- los efectos producidos por la actual distribución de derechos y obligaciones en relación con la lectura y la escritura, habrá que crear en las escuelas ámbitos de discusión para elaborar posibles vías de transformación de ese contrato, habrá que analizar la posibilidad de levantar la barrera tajante que separa las atribuciones del docente de las del alumno para tender hacia derechos más compartidos, habrá que ir bus-

cando el contrato que responda mejor a la necesidad de formar usuarios competentes de la lengua escrita.

Es responsabilidad de quienes trabajamos en el campo de la investigación didáctica aportar elementos que permitan develar mejor el contrato que hoy rige las interacciones entre los maestros, los alumnos y la lengua escrita, así como estudiar cuáles son las modificaciones deseables y factibles y cuáles son los efectos que ellas producen. Es responsabilidad de los organismos rectores de la educación, así como de los especialistas involucrados en el diseño curricular y en las decisiones relativas al funcionamiento institucional tomar en cuenta los datos ya aportados por la investigación para evaluar sus propuestas a la luz de los efectos que producirán en el contrato didáctico referido a la lengua escrita y, por ende, en las posibilidades de que la escuela contribuya efectivamente a la formación de lectores y productores de texto. Es responsabilidad de los formadores y capacitadores de docentes crear situaciones que permitan a estudiantes y maestros comprender la contradicción aquí planteada y asumir una posición superadora. Es responsabilidad de todas las instituciones y personas que tengan acceso a los medios de comunicación informar a la comunidad, y en particular a los padres, sobre los derechos que los alumnos deben conservar en la escuela para poder formarse como usuarios autónomos de la lengua escrita.

En síntesis, resulta evidente que la capacitación en servicio no es condición suficiente para producir los profundos cambios que la propuesta didáctica vigente requiere, que es necesario también introducir modificaciones en el curriculum y en la organización institucional, crear conciencia a nivel de la opinión pública y desarrollar la investigación en el campo de la didáctica de la lectura y la escritura.

En lo que se refiere al curriculum, además de controlar --como ya se ha dicho-- la transposición didáctica, de cuidar que el objeto presentado en la escuela conserve las características esenciales que tiene fuera de ella y de velar por que las actividades y las intervenciones que eventualmente se sugieren al docente hagan posible la formación de usuarios competentes de la lengua escrita en lugar de obstaculizarla, deben tomarse en cuenta --entre otras-- las siguientes cuestiones:

- La necesidad de establecer objetivos por ciclo en lugar de establecerlos por grado, no sólo porque esto disminuye el riesgo de fracaso explícito en el aprendizaje de la lectura y la escritura, sino también porque permite elevar la calidad de la alfabetización: al atenuar la tiranía del tiempo didáctico, se hace posible evitar --o por lo menos reducir al mínimo-- la fragmentación del conocimiento y abordar entonces el objeto de conocimiento en toda su complejidad; maestros y alumnos pueden dedicar el tiempo necesario para leer verdaderos libros, para trabajar sobre diferentes tipos de texto, para discutir las diversas interpretaciones posibles de cada uno, para emprender la producción de textos cuya elaboración requiere un proceso más o menos prolongado; hay tiempo para cometer errores, para reflexionar sobre ellos y para rectificarlos; hay tiempo para avanzar realmente hacia el dominio de la lengua escrita.
- La importancia de acordar a los objetivos generales prioridad absoluta sobre los objetivos específicos. Dado que --como hemos señalado en otro lugar (Lerner y Pizani, 1992)-- la acción educativa debe estar permanentemente orientada por los propósitos esenciales que le dan sentido, es necesario evitar que ellos queden ocultos tras una larga lista de objetivos específicos que en muchos casos están desconectados tanto entre sí como de los objetivos generales de los que deberían depender.

Cada objetivo específico --y por supuesto también cada contenido, estrategia metodológica, actividad o forma de evaluación que se proponga-- debe ser rigurosamente analizado en función de su consistencia con los propósitos básicos que se persiguen, consistencia que debe estar claramente explicitada en el documento curricular. Preguntas como "¿cuál es el objetivo general que este objetivo específico (o este contenido, estrategia, etc.) permite cumplir?" y "¿se corre el riesgo de que transmita algún metamensaje que no resulte coherente con lo que nos proponemos?" deberían orientar el análisis evaluativo de todas y cada una de las propuestas que se hacen en el curriculum. Se evitaría así la aparición en el documento curricular de incongruencias tan frecuentes como peligrosas: haber planteado, p.e., como objetivo general que los niños acrecienten su competencia lingüística y comunicativa y, al mismo tiempo, formular como objetivo específico la descripción detallada de personas y objetos presentes en el aula, sin estipular ninguna condición para la realización de las actividades correspondientes. El cumplimiento del objetivo específico obstaculiza aquí el desarrollo del objetivo general: como la descripción resultará superflua desde el punto de vista de la comunicación, ya que el objeto que se describe está a la vista de todos, no surgirá --como surgiría en el caso de que el objeto a describir fuera al mismo tiempo desconocido por los oyentes o lectores y valorado por el productor del mensaje-- la necesidad de buscar todos los recursos lingüísticos que permitan a los destinatarios imaginarlo. Algo similar ocurre con objetivos como "leer en voz alta en forma fluida" o "leer con entonación correcta" cuando aparecen desconectados del propósito fundamental de formar lectores y dan lugar a situaciones de lectura oral repetitiva que, además de no cumplir ninguna función desde el punto de vista de la comprensión del texto ni desde el punto de vista comunicativo, alejan a los niños de la lectura porque la muestran como actividad tediosa y carente de sentido.

▼ La necesidad de evitar el establecimiento de una correspondencia término a término entre objetivos y actividades, correspondencia que lleva indefectiblemente a la parcelación de la lengua escrita y a la fragmentación indebida de actos tan complejos como la lectura y la escritura.

Es aconsejable introducir en el curriculum la idea de que una situación didáctica cumple en general diferentes objetivos específicos, al menos cuando esa situación ha sido diseñada tomando en cuenta los objetivos generales. P.e., una situación de lectura dramatizada de un cuento --dirigida a grabar un casette que otros escucharán o a hacer una función pública de "teatro leído"-- permite trabajar tanto sobre la comprensión del significado del texto como sobre la entonación más adecuada para comunicar los sentimientos de los personajes, permite tanto desarrollar el lenguaje oral como avanzar en el proceso de apropiación de las convenciones propias de la lengua escrita, hace posible a la vez explicitar una argumentación (cuando los niños justifican sus diferentes interpretaciones del texto) y utilizar un lenguaje descriptivo (cuando planifican la escenografía que prepararán para ambientar la dramatización)...

Cuando se trata de la lectura y la escritura, tomar como guía los objetivos generales para seleccionar o crear las situaciones de aprendizaje y establecer luego cuáles son los diferentes objetivos específicos que esa situación puede cumplir es, en términos generales, un procedimiento mucho más adecuado y menos riesgoso que el de formular listas de actividades que supuestamente cumplirían cada objetivo específico determinado. Esto no significa --por supuesto-- que este último procedimiento deba ser totalmente descartado, ya que, siempre que no se olvide su dependencia de los objetivos generales, puede ser apropiado en algunos casos, p.e., cuando se trata de sistematizar nociones ortográficas o gramaticales que ya han sido elaboradas.

▼ La necesidad de superar la tradicional separación entre "alfabetización en sentido estricto" y "alfabetización en sentido amplio" o, para decirlo en nuestros términos, entre "apropiación del sistema de escritura" y "desarrollo de la lectura y la escritura". Esta separación es uno de los factores responsables de que la enseñanza en los primeros grados se centre en la sonorización desvinculada del significado y de que en los grados posteriores se exija la comprensión del texto sin haber preparado a los alumnos para esta exigencia, ya que la comprensión es evaluada pero raramente es tomada como objeto de enseñanza; esta separación ha llevado también suponer que el manejo del sistema alfabético es un requisito previo para la utilización de la lengua escrita como tal, es decir, para el conocimiento de la estructura que le es propia, para el manejo de los diferentes escritos sociales.

Ahora sabemos que la lectura es siempre --desde sus inicios-- un acto centrado en la construcción del significado, que el significado no es un subproducto de la oralización sino el guía que orienta el muestreo de la información visual; ahora sabemos que los niños reelaboran simultáneamente el sistema de escritura y el "lenguaje que se escribe"... ¿Por qué mantener entonces una separación que ha tenido efectos negativos?

El objetivo debe ser desde un comienzo formar lectores, por lo tanto, las propuestas deben estar centradas en la construcción del significado también desde el comienzo. Para construir significado al leer, la competencia lingüística específica en relación con la lengua escrita es fundamental; por lo tanto, desde el principio, la escuela debe sumergir a los niños en lengua escrita: habrá que poner a su disposición materiales escritos variados, habrá que leerles diferentes tipos de texto para que ellos tengan la oportunidad de conocer las características específicas de cada uno y familiarizarse con su estructura, con el léxico y la sintaxis que allí aparecen. Habrá que proponerles también situaciones de producción que les plantearán el desafío de componer oralmente textos con destino escrito --para ser dictados al maestro, p.e.--; en el curso de esta actividad se plantearán problemas que los llevarán a descubrir nuevas características de la lengua escrita y a familiarizarse con el acto de escritura antes de saber escribir en el sentido convencional del término.

Poner en evidencia que --como diría F. Smith-- no hay una diferencia fundamental entre leer y aprender a leer, o entre escribir y aprender a escribir, puede contribuir a esclarecer cuáles son los principios generales que deben regir el trabajo didáctico en lectura y escritura desde el primer día de clase de primer grado --o de preescolar-- y a lo largo de toda la escolaridad.

Una última pero muy importante --porque se refiere a los fundamentos-- consideración sobre el curriculum: es necesario sustentar las propuestas en los aportes de la lingüística y en los de la psicología, en particular en los estudios realizados sobre la construcción de determinados contenidos escolares del área.

BEST COPY AVAILABLE

Desde el punto de vista lingüístico, por una parte, los aportes de la sociolingüística obligan a revisar críticamente --entre otros aspectos-- la noción de "corrección", que está tan arraigada en la escuela, para reemplazarla por la de "adecuación a la situación comunicativa", lo que supone abandonar la desvalorización que han sufrido los dialectos o sociolectos no prestigiosos (que son la lengua materna de muchos de los alumnos de nuestras escuelas); por otra parte, resulta ya imposible dejar de lado los aportes de la ciencia del texto y de la pragmática.

Desde el punto de vista de la teoría del aprendizaje, como señala Coll (1993), existe desde hace más diez años una convergencia notable entre diferentes autores y enfoques teóricos, en relación con los principios explicativos básicos del aprendizaje en general y del aprendizaje escolar en particular.

> "El principio explicativo más ampliamente compartido es, sin ningún género de dudas --señala el autor--, el que se refiere a la importancia de la actividad mental constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares; el principio que lleva a concebir el aprendizaje escolar como un proceso de construcción del conocimiento (...) y a la enseñanza como una ayuda para esta construcción. (...) De ahí el término de 'constructivismo' habitualmente elegido para referirse a esta convergencia."

En el caso particular de la lectura y la escritura, los estudios psicogenéticos y psicolingüísticos han permitido ya esclarecer aspectos importantes del proceso de reconstrucción de la lengua escrita por parte del sujeto.

Reformular la concepción del objeto de conocimiento en función de los aportes lingüísticos y la concepción del sujeto que aprende a leer y escribir en función de los aportes psicolingüísticos realizados desde una perspectiva constructivista parece ser una condición importante para contribuir, desde el diseño curricular, al cambio en la propuesta didáctica vigente en la escuela.

En lo que se refiere a la organización institucional, lo que resulta evidente es la necesidad imperiosa de promover todas las maneras posibles el trabajo en equipo, de abrir en cada escuela espacios de discusión que permitan confrontar experiencias y superar así el aislamiento total en el que suelen trabajar los docentes, que hagan posible poner en tela de juicio las modalidades de trabajo instaladas en el sistema escolar y evaluarlas a la luz de los propósitos educativos que se persiguen, que propicien el análisis crítico de los derechos y obligaciones asignados al docente y a los alumnos en relación con la lectura y la escritura, que favorezcan el establecimiento de acuerdos entre los docentes no sólo para lograr mayor coherencia en el trabajo, sino también para emprender proyectos en común.

La elaboración de proyectos institucionales podría, en algunos casos, apelar a la participación de los padres. Hacer de la escuela el centro de una comunidad de lectores podría ser uno de los objetivos de este tipo de proyectos.

Esto es indudablemente insuficiente. Habría que discutir otras modificaciones posibles de la institución escolar, tomando como punto de partida los estudios sociológicos y etnográficos que puedan aportar elementos en tal sentido; habría que estudiar de qué modo se haría posible democratizar la estructura tradicionalmente autoritaria del sistema educativo[2]. Si esta democratización permitiera revalorizar la posición del maestro dentro del sistema, seguramente esto abriría también un espacio para revalorizar la posición de los alumnos en el aula y haría posible --entre otros beneficios-- que se los reconociera como lectores y productores de textos.

Por último, habría que definir modificaciones tendientes a desterrar el mito de la homogeneidad que impera en la institución escolar y a sustituirlo por la aceptación de la diversidad cultural e individual de los alumnos. De este modo, se podría evitar --o al menos disminuir-- la formación de "grupos homogéneos" o "grupos de recuperación", que sólo sirven para incrementar la discriminación escolar.

El tercer punto que hemos anunciado --y que se agrega a las consideraciones ya realizadas sobre lo curricular y lo institucional-- se refiere a la conciencia que parece necesario crear en la opinión pública.

En efecto, en el caso de la educación, --y a diferencia de lo que ocurre, p.e., en el caso de la medicina-- no existen presiones sociales que inciten al progreso. La práctica del aula es cuestionada cuando se aparta de la tradición, en tanto que raramente lo es cuando reproduce exactamente lo que se ha venido haciendo de generación en generación. Este

fenómeno --que merecería ser estudiado desde la perspectiva sociológica-- se expresa muy claramente en el caso de la alfabetización: cualquier estrategia de trabajo que se aleje del consabido "mi mamá me ama", que no respete la secuencia establecida por los métodos fonéticos (incluido el silábico), genera gran inquietud en los padres de los supuestos "conejillos de indias", inquietud que algunas veces se transforma en resistencia declarada.

Lo "nuevo" preocupa por el simple hecho de ser nuevo --no hace falta averiguar si está bien fundamentado o no--, lo "viejo" tranquiliza por el solo hecho de ser conocido, independientemente del sustento científico o teórico que pueda tener. La lamentable consecuencia de esta situación es que no se plantea la necesidad de avanzar en el campo didáctico: si el maestro lo intenta, es por iniciativa propia o de sus colegas, no porque haya un requerimiento en tal sentido por parte de los padres de sus alumnos o de algún otro sector de la comunidad. ¿Qué sería de nuestra salud si esto ocurriera también en el campo de la medicina?

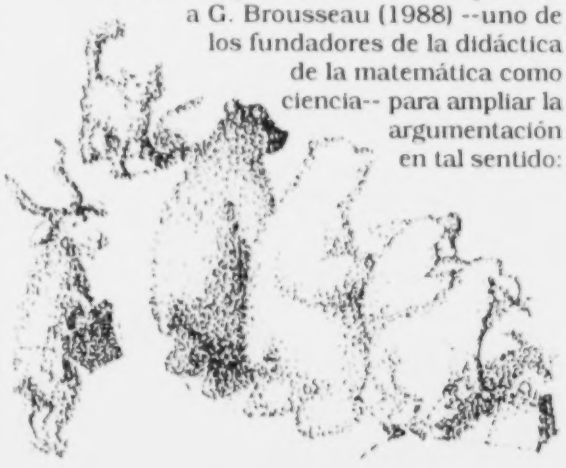
Parece esencial entonces crear conciencia de que la educación es también objeto de la ciencia, de que se producen cotidianamente conocimientos que, si ingresaran en la escuela, permitirían mejorar sustancialmente la situación educativa. Es necesario además dar a conocer --de la manera más accesible que sea posible-- cuáles son las prácticas escolares que deberían cambiar para adecuarse a los conocimientos que hoy tenemos sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura, así como mostrar los efectos nocivos de los métodos y procedimientos tradicionales que resultan tan "tranquilizadores" para la comunidad y hacer públicas las ventajas de las estrategias didácticas que realmente contribuyen a formar usuarios autónomos de la lengua escrita.

Es responsabilidad de los gobiernos y de todas las instituciones y personas que tienen acceso a los medios de comunicación --y están involucradas en la problemática de la lectura y la escritura-- contribuir a formar esta conciencia en la opinión pública.

En cuanto al desarrollo de la investigación didáctica en el área de la lectura y la escritura --el cuarto aspecto antes anunciado--, es evidente la necesidad de continuar produciendo conocimientos que permitan resolver los múltiples problemas que la enseñanza de la lengua escrita plantea, y de hacerlo a través de estudios cada vez más rigurosos, de tal modo que la didáctica de la lectura y la escritura deje de ser materia "opinable" para constituirse como un cuerpo de conocimientos de reconocida validez.

El conocimiento didáctico no puede deducirse simplemente de los aportes de la psicología o de la ciencia que estudia el objeto que intentamos enseñar (la lingüística, en nuestro caso). Ha sido necesario y sigue siendo necesario realizar investigaciones didácticas que permitan estudiar y validar las situaciones de aprendizaje que proponemos, afinar las intervenciones de enseñanza, plantear problemas nuevos que sólo se hacen presentes en el aula. Los problemas didácticos --como p.e.: ¿por qué resulta tan difícil lograr que los alumnos asuman la corrección de los textos que escriben?, ¿qué nuevos recursos pueden ponerse en acción para lograrlo?, ¿qué efectos producen estos nuevos recursos? o ¿la sistematización del conocimiento ortográfico es un medio efectivo para mejorar la ortografía?, ¿en qué condiciones?-- no podrán ser abordados ni resueltos por investigaciones psicológicas o lingüísticas, sólo la investigación didáctica puede resolverlos.

Si se pretende producir cambios reales en la educación, y en particular en la alfabetización, es imprescindible --en lugar de dirigir los escasos recursos disponibles hacia la realización de estudios diagnósticos, que sólo sirven para confirmar las deficiencias educativas que ya conocemos, pero no para aportar elementos que contribuyan a superarlas-- propiciar la investigación didáctica, es imprescindible brindarle un apoyo mucho mayor que el que actualmente se le ofrece en nuestros países. Cedamos la palabra a G. Brousseau (1988) --uno de los fundadores de la didáctica de la matemática como ciencia-- para ampliar la argumentación en tal sentido:



"La creación y la conducción de situaciones de enseñanza no son reductibles a un arte que el maestro pueda desarrollar espontáneamente por medio de actitudes positivas (escuchar al niño...) o alrededor de una simple técnica (utilizar juegos, materiales, o el conflicto cognitivo, p.e.). La didáctica no se reduce a una tecnología y su teoría no es la del aprendizaje, sino la de la organización de los aprendizajes de otros, la de la comunicación y transposición de los conocimientos. (...) Aceptar hacerse cargo de los medios individuales de aprendizaje del alumno (el sujeto cognitivo) exigiría una modificación completa del rol del maestro y de su formación, una transformación del conocimiento mismo, otros medios de control (individuales y sociales) del conocimiento, etc. (...) Es una decisión que plantea problemas que sólo la didáctica puede --quizá-- resolver. Seguramente no es una decisión que pueda depender de la libre elección de los docentes, ni de su arte. Insistamos sobre esta contradicción: si actualmente el sujeto no tiene lugar en la relación de enseñanza (en tanto que sí lo tiene en la relación pedagógica), no es porque los maestros se obstinen en el dogmatismo, sino porque no pueden corregir las causas didácticas profundas de esta exclusión. Corremos el riesgo de pagar muy caro errores que consisten en requerir del voluntarismo y la ideología aquello que sólo puede provenir del conocimiento. A la investigación en Didáctica le corresponde encontrar explicaciones y soluciones que respeten las reglas de juego del oficio de docente o bien **negociar los cambios necesarios sobre la base de un conocimiento científico de los fenómenos.** No se puede hoy (...) dejar que la institución convenza a los alumnos que fracasan de que son idiotas --o enfermos-- porque nosotros no queremos afrontar nuestros límites."

Finalmente, si de verdad se quiere generar un cambio profundo, habrá que replantear las bases de la formación de los docentes y promover la jerarquización social de su función.


## ASOCIACION INTERNACIONAL DE LECTURA

### Organismo Consultor de Unesco

**Presidenta**

Susan Mandel Glazer
Rider University
Lawrenceville, New Jersey

**Presidenta electa**

Dolores B. Malcolm
State and Federal Programs
St. Louis Public Schools
St. Louis, Missouri

**Vicepresidente**

Richard T. Vacca
Kent State University
Kent, Ohio

**Director Ejecutivo**

Alan E. Farstrup

**Consejo Directivo**

**Mabel T. Edmonds,** St. Louis Public Schools
St. Louis, Missouri
**Linda B. Gambrell,** University of Maryland
College Park, Maryland
**Jerry L. Johns,** Northern Illinois University
DeKallb, Illinois
**Sandra McCormick,** Ohio State University
Columbus, Ohio
**Mary Ellen Vogt,** California State University
Long Beach, California
**Carmelita Kimber Williams,** Norfolk University
Norfolk, Virginia
**John Elkins,** University of Queensland
Brisbane, Australia
**Yetta M. Goodman,** University of Arizona
Tucson, Arizona
**Barbara J. Walker**
Montana State University-Billings
Billings, Montana

En lo que se refiere a la preparación de maestros y centrándonos en el problema de la alfabetización, dos cuestiones parecen esenciales: asegurar su formación como lectores y productores de textos y considerar como eje de la formación el conocimiento didáctico (en relación con la lectura y la escritura, en nuestro caso). Por otra parte, todo el currículum debería contribuir a mostrar a los estudiantes los progresos que se van registrando en la producción del conocimiento --lingüístico y psicolingüístico, didáctico--, de tal modo que ellos sean concientes en el futuro de la necesidad de profundizar y actualizar su saber en forma permanente.

Hay una relación recíproca entre la jerarquización del rol de los docentes --el reconocimiento social de su función-- y el mejoramiento de la calidad de su formación. Ambas cuestiones deberían ser atacadas simultáneamente: elevar la calidad académica y brindar mejores condiciones laborales, tanto desde el punto de vista económico como desde el punto de vista de la valoración que la comunidad tiene del trabajo de los maestros.

Además de lo que pueda hacerse en ese sentido desde los organismos oficiales, a los docentes les corresponde --por supuesto-- defender su profesión, constituir entidades que --como los colegios profesionales-- propicien investigaciones, cursos, conferencias, discusiones sobre problemas que es urgente resolver.

## La capacitación en servicio: modalidades, contenidos y estrategias didácticas

Diseñar un programa de capacitación en servicio tendiente a transformar la práctica didáctica supone plantearse múltiples problemas de diversos tipos: ¿cómo conciliar la profundidad requerida para el trabajo de cada grupo con la necesidad de extender la propuesta a un número de maestros que resulte significativo para el sistema?, ¿la capacitación debe plantearse como obligatoria para los docentes o como voluntaria?, ¿es conveniente dirigirla a maestros aislados, que provienen de instituciones diferentes, o es más productivo imprimirle un carácter institucional?, ¿qué condiciones deben reunir los capacitadores?, ¿cuáles son los contenidos en los que debe centrarse la capacitación?, ¿cuáles son las estrategias didácticas que conviene poner en acción?...

En relación con la conciliación de profundidad y extensión, es necesario tomar en cuenta que el tiempo es una variable importante para la capacitación: las "jornadas" de muy breve duración --a veces de una mañana-- pueden ser útiles para dar a conocer que una cuestión existe, pero son siempre insuficientes para analizarla y, por lo tanto, es muy difícil que generen algún efecto en la práctica, aunque en algunos casos puedan despertar inquietudes; por otra parte, una cantidad total de horas --cuarenta, p.e.-- distribuida en sólo una semana no equivale a esa misma cantidad de horas distribuida en varios meses, ya que esta última distribución permite que los maestros lean bibliografía, pongan en práctica nuevas actividades y discutan con sus compañeros entre reunión y reunión.

La alternativa que en nuestra experiencia ha resultado más productiva combina una situación de taller --que da la posibilidad de abarcar una cantidad considerable de maestros-- con una instancia de acompañamiento de la tarea en el aula, que permite lograr una profundidad mucho mayor con un número menor de docentes, con aquellos que se comprometen más firmemente con el proyecto. Los talleres tienen en general una duración de cuarenta horas distribuidas en reuniones semanales de cuatro horas cada una; sólo se hacen talleres intensivos, concentrando las cuarenta horas en una semana, en aquellos casos en que resulta imposible, por razones geográficas, hacerlo de otro modo. El acompañamiento en el aula se desarrolla como mínimo durante un año lectivo e incluye la participación del coordinador en la actividad con los niños, entrevistas con cada docente y reuniones que agrupan a docentes de diferentes escuelas, para favorecer el intercambio de experiencias.

En cuanto a la dimensión obligatoriedad-voluntariedad, está claro que cada una de las opciones posibles tiene ventajas e inconvenientes: si la capacitación es obligatoria, el organismo responsable del programa puede establecer prioridades y seleccionar en función de ellas a los docentes que intervendrán, pero se corre el riesgo de que un cierto porcentaje de los participantes no se interese suficientemente en los contenidos del taller; si, en cambio, la inscripción de los maestros es voluntaria, aumentan las posibilidades de que los docentes se comprometan seriamente y se constituyan luego en activos promotores de la propuesta, pero se hace más difícil responder a las prioridades educativas.



972

# INSTRUCCIONES PARA NUESTROS AUTORES

**1.** Los trabajos deben tratar acerca de la **lectura** y **escritura** y **áreas conexas** dandose preferencia a investigaciones y exposiciones de practicas pedagógicas.

**2.** Los trabajos deben ser ineditos. El envio de un trabajo a LECTURA Y VIDA, **Revista Latinoamericana de Lectura**, supone la obligacion del autor de no someterlo simultaneamente a la consideracion de otras publicaciones.

**3.** Los trabajos, que no pueden tener una extension superior a las 18 carillas tamaño carta (incluida la bibliografia) mecanografiadas a doble espacio, deben ser enviados a la redacción de la revista **(Casilla de Correo 124, Sucursal 13, 1413 Buenos Aires, Argentina)**.

**4.** Deben ser remitidos **en original y dos copias** y estar acompañados de una nota con la direccion del autor/autores, numero de teléfono, lugar de trabajo y breve reseña de su trayectoria profesional y cientifica.

**5.** Los responsables de la redaccion de la revista se reservan el derecho de publicar o no los trabajos presentados y de determinar la oportunidad de hacerlo. Acusarán recibo de los originales, informarán a los autores la aceptación o rechazo en el momento en que se determine de acuerdo con las normas que rigen el proceso de revisión pero no mantendrán otro tipo de correspondencia ni devolverán los originales.

**6.** Los trabajos recibidos son revisados por dos miembros por lo menos del **Consejo Editorial Consultivo.** Aquellos autores que deseen permanecer en el anonimato para los informes de los consultores, deben enviar dos de las tres copias del trabajo encabezadas sólo por el título, con el nombre y los datos personales mecanografiados en hoja aparte.

**7.** Las **notas** y **llamadas** se numeraran por orden de aparición y se agruparán al final del texto.

**8.** Las **figuras** y **tablas** deben presentarse en original y numerarse correlativamente por orden de aparición en el texto.
Las **ilustraciones** no deben incluirse en el cuerpo del texto, sino que irán en hoja aparte identificada con el nombre del autor en la parte superior derecha y la indicación del lugar donde deban incluirse.

**9.** Las **referencias bibliográficas** se ordenarán por orden alfabético, citando: autor, año (entre paréntesis), título del libro (subrayado), lugar de edición, editorial y año de la edición. Si se trata de artículo: autor, año, título, nombre de la publicación (subrayado), volumen y/o número de la revista (subrayado), y páginas. Cuando la obra citada es una traducción, deberá citarse en primer lugar el título original de la obra y entre paréntesis su versión en castellano o en el idioma en el que se esté citando.

**10.** Los **informes de investigación** deben respetar los apartados clásicos de Introducción, Método (sujetos, diseño, instrumentos y/o procedimientos), Resultados y Conclusiones.

**11.** La Dirección y la Redacción de la revista no se hacen responsables de las ideas y opiniones expresadas en los artículos.

**Aquellos trabajos que no cumplan con la totalidad de los requisitos enunciados no serán considerados, tampoco se enviará a los autores acuse de recibo ni se les devolverá los originales.**

HOJA POR HOJA LOS MEJORES LIBROS

AIQUE Didáctica

**Conexiones entre lectura y escritura**
**Aprendiendo de la investigación**
Judith Irwin y Mary Anne Doyle (Compiladoras)

**De cómo la educación apostó al caballo equivocado**
Frank Smith

**Estructurar un aula donde se lea y se escriba**
Donald H. Graves

**Exploraciones en clase**
**Los discursos de la "no ficción"**
Donald H. Graves

**Herramientas para el aprendizaje**
**Guía para enseñar a estudiar**
M.D. Gall, Joyce P. Gall, Denis R. Jacobsen y Terry L. Bullock

**La investigación acción entra al aula**
Mary W. Olson (Compiladora)

**Los niños construyen su lectoescritura**
**Un enfoque piagetiano**
Yetta M. Goodman (Compiladora)

**Vygotsky y la educación**
**Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación**
Luis C. Moll (Compilador)

AIQUE GRUPO EDITOR

El punto justo en educación

Méndez de Andés 162 (1405) Bs. As. Argentina
Tel. y FAX (54-1) 982-2551/0193/0194 983-2549/9199

97 4

BEST COPY AVAILABLE

En el proyecto de capacitación que realizamos en la Provincia de Buenos Aires --durante el período 1988-1991-- se combinó la variable voluntariedad-obligatoriedad con la referida a la incorporación de los docentes en forma individual o por equipos institucionales, combinación que permitió poner en práctica la siguiente modalidad:

- Era requisito para la inscripción en los talleres que se constituyeran equipos de escuela, integrados por un miembro del personal directivo, un miembro del gabinete psicopedagógico (en caso de que hubiera gabinete en la escuela) y por lo menos dos maestros. Sólo en forma excepcional se aceptaron maestros aislados.

- La participación de los equipos era voluntaria pero, en caso de que el número de inscriptos excediera las posibilidades de atención, se daba prioridad a las escuelas consideradas en situación de "riesgo educativo", por atender sectores muy desprotejidos y presentar altos índices de fracaso escolar.

Tomamos estas decisiones porque las experiencias anteriores habían puesto en evidencia las serias dificultades que confrontaban los maestros que emprendían en forma solitaria una transformación de su práctica. Parecía entonces necesario crear una situación que permitiera a cada maestro compartir interrogantes y posibles respuestas con sus compañeros, así como contar con el respaldo del personal directivo de su escuela. La evaluación del proyecto mostró que estas ideas eran en general correctas, pero puso de manifiesto también una limitación: en muchos casos resultó difícil integrar realmente a los directores, porque ellos estaban agobiados por las tareas administrativas o porque no se sentían directamente involucrados en la problemática didáctica, o por las dos razones a la vez. Una instancia de capacitación específica para los directores, que fue puesta en práctica en el último año del proyecto, resultó mucho más productiva desde el punto de vista del compromiso asumido por el personal directivo.

En lo que se refiere a las condiciones que deben reunir los capacitadores, M. Nemirovsky (1990) señala:

> "Otro aspecto decisivo sobre el cual la experiencia ha aportado suficientes datos es que la capacitación debiera estar organizada y coordinada por los profesionistas directamente involucrados en la elaboración de las propuestas didácticas. Es frecuente encontrar el sistema de 'cascada' en la organización de la capacitación: un pequeño equipo capacita a uno mayor y éste a su vez a otro grupo más amplio, etc., de manera que cuando la capacitación llega al maestro ya hubo cuatro o cinco intermediaciones entre los capacitadores 'originales' y quienes llevarán --o se supone que llevarán-- a cabo la implementación de la propuesta en cuestión. Esta práctica lleva a que, generalmente, ni siquiera el 'capacitador' conozca, maneje, asuma, los criterios fundamentales sobre los cuales se sustenta la propuesta y, por lo tanto, tampoco las respuestas u orientaciones que pudieran darse frente a las dudas que plantean los maestros. Puede suponerse cuáles serán las consecuencias de esta situación para la implementación de dichas propuestas. Si bien no hay muchos planteos alternativos para resolver este problema, lo que quiero enfatizar es su importancia."

Efectivamente, es muy difícil que la aspiración planteada por la autora pueda cumplirse: los que elaboran las propuestas didácticas son muy pocos, los docentes de una red educativa son muy numerosos. Sin embargo, pueden construirse alternativas que reduzcan las intermediaciones al mínimo posible y resulten menos riesgosas que la acelerada "multiplicación" característica de los intentos de capacitación masiva en el sistema educativo, siempre y cuando se acepte que la disminución del riesgo supone necesariamente un aumento en el tiempo destinado a la formación de los capacitadores --ya que, como hemos visto, el tiempo es imprescindible para lograr cierto grado de profundidad-- y una reducción de la cobertura que es posible lograr en un período determinado.

En el proyecto de la provincia de Buenos Aires, se dedicó todo el primer año a la formación de coordinadores. Los docentes que asistieron a estos talleres --se dictaron seis talleres, de los que participaron cuatrocientos ochenta personas-- eran maestros, asistentes educacionales, directores y supervisores que fueron previamente seleccionados en función de los siguientes requisitos: haber participado de alguna experiencia innovadora de alfabetización, haber asistido a algún curso sobre la propuesta didáctica constructivista o haber leído publicaciones sobre el tema y estar comprometido con la

transformación de la práctica pedagógica. Los participantes en el taller fueron rigurosamente evaluados, en base a: aportes en el transcurso de las clases; presentación de un trabajo que consistía en la planificación de un taller dirigido a equipos de escuela de su zona y debía incluir los contenidos seleccionados y las estrategias didácticas que se pondrían en acción, así como la justificación de estas decisiones; entrevista con los coordinadores del proyecto, quienes comunicaban su evaluación del trabajo y, en caso de que fuera necesario, indicaban su reelaboración. A través de este proceso, se hacía posible definir quiénes se desempeñarían como coordinadores de futuros talleres y quiénes los acompañarían como co-coordinadores o como colaboradores encargados del registro de las sesiones.

Los talleres fueron coordinados en todos los casos por un equipo de por lo menos dos personas. El trabajo en equipo signó todas y cada una de las actividades del proyecto, porque la cooperación permite enriquecer notablemente la planificación, ejecución y evaluación del trabajo y es, por lo tanto, un recurso invalorable para elevar su calidad.

Por otra parte, se puso en marcha un modo de funcionamiento que aseguraba el perfeccionamiento constante de todos los involucrados en el proyecto: los coordinadores de cada zona se reunían semanalmente con el objeto de discutir nuevo material bibliográfico y de analizar los problemas planteados durante el desarrollo de los talleres; representantes de las diferentes zonas --que habían sido seleccionados para constituir un "equipo intermedio" que funcionaba como nexo entre el equipo central y los demás coordinadores-- se reunían mensualmente con el equipo central y estas reuniones hacían posible la supervisión y la orientación cooperativas del trabajo de capacitación que se estaba desarrollando.

El análisis de registros de clase de los diferentes talleres constituyó uno de los recursos importantes para la formación de todos como capacitadores. Sin embargo, desarrollar esta tarea no fue fácil, porque registrar es difícil y porque no todos se atreven a someter la propia práctica al análisis de los otros. Requirió un tiempo pasar del relato oral a la lectura del registro textual de las clases, pero insistimos en que este paso se diera porque el registro es insustituible cuando se trata de compartir las dificultades de la práctica. En efecto, mientras dependemos de los relatos orales, nos enteramos únicamente de aquellas dificultades de las cuales los coordinadores de la situación pudieron tomar conciencia, sólo el registro textual permite sacar a la luz otros problemas que no resultaron observables para los que estuvieron involucrados directamente en la actividad.

La selección previa de los candidatos a coordinador, el trabajo profundo durante los talleres de capacitación, la evaluación rigurosa del desempeño de cada uno, el trabajo en equipo y el perfeccionamiento constante --incluyendo en él la reflexión cooperativa sobre la práctica de capacitación, en base a la discusión de los registros de clase-- fueron los recursos que nos permitieron asegurar una formación relativamente sólida de aquellos que se desempeñaban como capacitadores y evitar así la superficialidad y los efectos nocivos que en muchos casos caracterizan a la capacitación ofrecida por las redes educativas más o menos extensas.[3]

En lo que se refiere a los contenidos, los talleres deben incluir tanto cuestiones lingüísticas como psicolingüísticas y didácticas: la diferenciación entre lengua oral y lengua escrita, la teoría del acto de habla, la naturaleza de las situaciones comunicativas, la valoración de los diversos dialectos o sociolectos de una lengua, la utilización de diferentes registros en cada dialecto o sociolecto, la superestructura, el léxico y la sintaxis que caracterizan las diferentes producciones discursivas... se cuentan entre los aportes de la lingüística que resulta ineludible contemplar en las situaciones de capacitación; los estudios sobre el acto de lectura y el acto de escritura, así como las investigaciones referidas al proceso de reconstrucción del sistema de escritura son contenidos imprescindibles desde el punto de vista psicolingüístico; los objetivos generales de la enseñanza de la lectura y escritura, las condiciones que deben reunir las situaciones de aprendizaje de la lengua escrita para cumplir esos objetivos, la planificación, desarrollo y evaluación de las actividades, el rol de la interacción entre pares en el aprendizaje escolar, las diferentes intervenciones docentes y sus efectos posibles, los problemas que pueden plantearse en el aula... son algunos de los contenidos didácticos que es necesario tratar.

En el proyecto de la provincia de Buenos Aires, incorporamos además como contenido el análisis de las causas del fracaso escolar en los primeros grados --en particular la repetición originada por supuestas "dificultades de aprendizaje" de la lectoescritura-- dando una importancia particular a aquellas que podrían resolverse desde el sistema educativo porque son endógenas a la institución escolar. Por otra parte, se trabajó sobre la concepción del aprendizaje desde la perspectiva psicogenética, con el objeto de que los participantes insertaran la reelaboración de la lengua escrita por parte del niño en un marco teórico más general.

En cuanto a las estrategias didácticas que se utilizan en las situaciones de capacitación, pensamos que deben fundamentarse en el mismo modelo de enseñanza y de aprendizaje que se sustenta para los niños, es decir en el modelo que se pretende comunicar a los maestros. En nuestro caso, las estrategias deben responder a una perspectiva constructivista sobre la enseñanza y el aprendizaje y por eso proponemos situaciones que representen un desafío para los docentes y les permitan reelaborar el conocimiento, que favorezcan la cooperación entre pares y la toma de conciencia de sus propias estrategias como lectores y productores de textos, que hagan posible discutir y analizar críticamente diferentes materiales bibliográficos referidos a los contenidos, que permitan poner permanentemente en juego la propia concepción de la práctica didáctica y confrontarla con las de los demás, que permitan explicitar los supuestos implícitos en las posiciones que se adoptan sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita... Todos los contenidos del taller son considerados como contenidos en construcción: en cada reunión quedan cuestiones abiertas a las que luego se volverá para analizarlas desde otra perspectiva; rediscutirlas permite llegar a nuevas conclusiones, pero en algunos casos se plantean desacuerdos o se abren interrogantes que llevan a recurrir a la bibliografía.

El trabajo sobre la bibliografía se considera muy importante, porque es a través de esas lecturas como los maestros pueden reflexionar acerca de las propuestas didácticas sobre las cuales están trabajando así como sobre sus fundamentos y porque conocer a los diferentes autores les permitirá manejarse con autonomía para avanzar en su propia formación más tarde, cuando ya no estén involucrados en un curso de capacitación. Se intentaba que el material bibliográfico sirviera para responder interrogantes que habían surgido previamente en el curso de las discusiones, de tal modo que los participantes buscaran y encontraran allí respuestas para preguntas que ya se habían formulado.

Ahora bien, la evaluación permanente de la tarea desarrollada en el proyecto ya mencionado nos fue mostrando la necesidad de centrar cada vez más el trabajo en el componente didáctico, e incorporar los aportes de las otras ciencias en la medida en que contribuyeran a resolver problemas didácticos o fundamentar propuestas de enseñanza. Mientras nuestros talleres comenzaron por las cuestiones lingüísticas y psicológicas --señala María Elena Cuter, una de mis compañeras de equipo central, en un informe presentado en el Congreso de la Asociación Internacional de Lectura--, los maestros podían extraer implicaciones didácticas generales y analizar críticamente a la luz de esos conocimientos las prácticas escolares tradicionales, pero seguían haciéndonos muchas preguntas sobre el "cómo", de algún modo nos estaban pidiendo --al menos así lo interpretamos--

que focalizáramos con mayor precisión el campo sobre el cual ellos debían realizar modificaciones, que les diéramos respuesta a los problemas concretos con los que ellos se enfrentaban. Cuando desplazamos hacia lo didáctico el eje del trabajo y planteamos la problemática de la enseñanza como punto de partida del taller, los interrogantes de los maestros variaron notablemente: las preguntas sobre el **cómo** dejaron lugar a las preguntas sobre el **por qué**, un "por qué" que nos llevaba a recurrir a los contenidos psicológicos y lingüísticos, pero ahora desde otro lugar, desde las necesidades explícitas de los docentes.

Diversas experiencias alternativas de alfabetización realizadas en América Latina (E. Ferreiro, 1989) han puesto en evidencia que la presencia del aula en las situaciones de capacitación de los docentes es fundamental. En nuestro caso, esta presencia se hacía efectiva tanto en la instancia de taller como en la de acompañamiento: en la primera, la práctica en el aula aparecía a través del análisis de registros de clase aportados por el equipo de coordinación, de la planificación de actividades que los participantes llevarían a cabo con sus alumnos y de la evaluación conjunta del desarrollo de esas actividades; durante el proceso de acompañamiento, el aula estaba aún más presente, puesto que --además de realizar actividades similares a las descriptas para el taller y de trabajar sobre registros realizados por los propios maestros de sus clases o de las de algún compañero-- el coordinador colaboraba con el maestro en la conducción de algunas situaciones didácticas, lo que permitía, por una parte, que los docentes aprendieran "por participación en la tarea concreta" y, por otra parte, que se sostuvieran discusiones sobre aspectos muy específicos de la práctica didáctica.

La evaluación del proyecto mostró que el acompañamiento en el aula permitía obtener resultados mucho más notables en relación con la transformación de la práctica, lo cual puede deberse simplemente a la mayor duración del trabajo conjunto, pero también puede atribuirse a la imposibilidad de encontrar otro instrumento de capacitación que resulte tan efectivo como compartir la realidad del aula.

Ahora bien, resulta inquietante que el acompañamiento en el aula siga siendo el mejor recurso para la capacitación, que lo consideremos incluso como el único realmente efectivo para transformar la práctica. Esto resulta inquietante por dos motivos: en primer lugar, porque nunca dispondremos de la cantidad de recursos humanos que sería necesaria para acompañar la práctica de todos los maestros, y esto es muy grave cuando lo que se pretende es evitar el fracaso escolar y lograr que todos los niños se formen como lectores y productores de texto; en segundo lugar, porque el hecho de que necesitemos imprescindiblemente compartir la práctica del maestro para poder comunicarle ciertos contenidos didácticos es síntoma de una carencia nuestra en la conceptualización de ese saber que queremos comunicar.

En este sentido, es pertinente citar una vez más a G. Brousseau (1991) quien, después de afirmar que la Didáctica ha sido hasta hace pocos años un problema de opinión más que un estudio científico, señala:

> "Los profesores y los especialistas en la disciplina en cuestión (los formadores de docentes) se ven conducidos entonces a minimizar el papel de toda teoría, a poner en primer plano el contenido puro o la experiencia profesional. Esta puede ser considerada como hasta tal punto incomunicable que se ha llegado a afirmar que la mejor formación que se puede proponer a un futuro maestro es la que él puede adquirir en el trabajo mismo. Cabe preguntarse entonces qué es lo que impide que esta concepción empírica radical se aplique también a los propios niños y que se declare que la mejor formación en matemática para ellos sería la que pueden adquirir resolviendo completamente solos los problemas con que se encuentran."

Para superar esta concepción empírica, es necesario explicitar mejor los elementos teórico-didácticos que subyacen a nuestra propia práctica en el aula. El trabajo de investigación didáctica en el ámbito de la lengua escrita, que se viene realizando desde hace ya más de diez años, ha permitido conceptualizar cada vez mejor las condiciones que deben reunir las situaciones de aprendizaje, los requisitos y las características de la intervención docente, la función de la planificación, los parámetros en que se basa la evaluación. A medida que avancemos en la construcción de la Didáctica de la Lengua escrita, seguramente encontraremos mejores recursos para comunicar este saber a los demás.



973 . J

Finalmente, analizar rigurosamente diferentes situaciones de capacitación y las transformaciones que ellas producen, estudiar el proceso de reconstrucción del conocimiento didáctico por parte del maestro, evaluar las intervenciones del capacitador, detectar problemas que aún no nos resultan observables... en suma, hacer investigación didáctica en el terreno de la capacitación permitirá también encontrar recursos más efectivos para avanzar en el cambio de la propuesta didáctica vigente.

## Notas

1. Ponencia presentada al Encuentro de especialistas auspiciado por el C.E.R.L.A.L.C. Proyecto: Renovación de prácticas pedagógicas en la formación de lectores y escritores. Bogotá, 6 al 10 de octubre de 1993.
2. En la provincia de Buenos Aires, en el período 1988-1992, se hicieron algunas experiencias interesantes en este sentido: se crearon consejos de escuela y consejos de aula, se introdujo la co-evaluación como modalidad para calificar el desempeño de los docentes, se instituyó el consenso de los compañeros de trabajo como el recurso más adecuado para definir el nombramiento de directores interinos... Lamentablemente, el período en que estuvieron en vigencia estas medidas fue demasiado breve como para que puedan evaluarse sus efectos.
3. En la provincia de Buenos Aires había en ese momento 54.000 maestros; el equipo central estaba constituido por cuatro personas; el equipo intermedio, cuyos miembros comenzaron a desempeñar funciones como capacitadores en 1989, estaba integrado por treinta personas (habían sido seleccionadas ciento veinte personas para integrarlo, pero fue necesario ajustarse al número de cargos que resultó posible obtener); a partir de 1990, se incorporaron otros cuarenta coordinadores en las diferentes regiones de la provincia.

## Referencias bibliográficas


Brousseau, Guy (1986) "Fondements et methodes de la didactique des mathématiques." En **Recherches en didactique des mathématiques**. Grenoble: La pensée sauvage, Vol. 7, Nº **2**.

Brousseau, Guy (1988) "Les différents roles du maitre." I.R.E.M. de Bordeaux. En prensa en: **Didáctica de las matemáticas.** Buenos Aires: Paidós.

Brousseau, Guy (1990 y 1991) "¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la Didáctica de las Matemáticas?" Primera y segunda parte, en **Enseñanza de las ciencias**. Revista de la Universidad de Barcelona, 1990, 8, **(3)**, p.259-267 y 1991, 9, **(1)**, p.10-21.

Coll, César (1993) "Constructivismo e intervención educativa: ¿cómo enseñar lo que se ha de construir?" **Revista de F.L.A.C.S.O.** Buenos Aires.

Chevallard, Yves (1982) **A propos de l'ingenierie didactique**. Segunda escuela de verano de Didáctica de las Matemáticas. Francia.

Chevallard, Yves (1984) **Sur le temps didactique.** I.R.E.M. de Aix Marseille II.

Chevallard, Yves (1985) **La transposition didactique.** Francia: La pensée sauvage.

Ferreiro, Emilia (comp.) **Los hijos del analfabetismo.** México: Siglo XXI.

Lerner, Delia y Alicia Pizani (1992) **El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela.** Buenos Aires: Aique. (Edición original: Kapelusz venezolana, Caracas, 1990.)

Nemirovsky, Myriam e Irma Fuenlabrada (1988) **Formación de maestros e innovación didáctica.** México: D.I.E.

Nemirovsky, Myriam (1990) "Priorizar: un problema en la capacitación de maestros." Ponencia presentada en el **Simposio Nacional sobre procesos de adquisición de la lengua escrita y la matemática.** Universidad Pedagógica Nacional, Aguas Calientes, México.

Rockwell, Elsie (1982) "Los usos escolares de la lengua escrita." En E. Ferreiro y M.Gómez Palacio (comp.) **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.** México: Siglo XXI.

# LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

Sección a cargo de la Prof. María Luisa Cresta de Leguizamón

## Libros recomendados para niños y adolescentes

Los textos han sido seleccionados por María Luisa Cresta de Leguizamón, respetando la pluralidad temática como un principio regidor en la literatura infantil. La agrupación por edades responde a fines prácticos y no pretende fijar límites taxativos.

### De 5 a 8 años

Brandán Aráoz, María: **Un carrito color sol.** Ilustraciones: Nora Hilb. Buenos Aires: Quipu, Colección Los rojos de Quipu, 1993, 45 págs. (cuento).

Morel, Alicia: **La hoja viajera.** Ilustraciones: Ximena Vergara y Paulina Lagos. Santiago de Chile: Salo, Colección Cuentos ecológicos, 1991, s/n (cuento).

Schujer, Silvia: **Abrapalabra.** Ilustraciones: Luis Pollini. Buenos Aires: Sudamericana, Colección Libros del bolsillo, 1990, s/n (poesías).

Stoll Walsh, Ellen: **Cuentos ratones.** Traducción: Gerardo Cabello. Ilustraciones: s/a. México: Fondo de Cultura Económica, 1992, s/n (cuento).

### De 7 a 10 años

Armellada, Fray Cesáreo de: **El rabi-pelado burlado.** Compilador. Ilustraciones: Vicky Sempere. Caracas: Ekaré-Banco del Libro, 1988. (cuento).

Cela, Camilo José: **La bandada de palomas.** Ilustraciones: Horacio Elena. Colombia: Alfaguara, 1992, 31 págs. (cuento).

Daelli, Luciana: **¿Quién puso los huevos de la Coliflora?** Ilustraciones: Oscar Rojas. Buenos Aires: Libros del Quirquincho, 1990, 43 págs. (cuentos).

Maar, Paul: **El canguro aprende a volar.** Ilustraciones: Paul Maar. Colombia: Norma, Colección Torre Roja, 1992, 52 págs. (cuento).

### De 9 a 12 años

Alonso, Dora: **El valle de la Pájara Pinta.** Ilustraciones: Cristina Pérez Navarro. Buenos Aires: Santillana-Alfaguara, Colección Juvenil, 1990, 94 págs. (novela).

Barnet, Miguel: **Akeké y la Julia.** Ilustraciones: Enrique Martínez. La Habana: Gente Nueva, 1989, 105 págs. (fábulas afro-cubanas).

Durrell, Gerard: **La excursión.** Traducción: Juan Antonio Santos. Madrid: Salvat-Alfaguara, Colección Biblioteca Juvenil, 1987, 154 págs. (3 cuentos).

Fournier, Andrée-Paul: **El mirlo y yo.** Traducción: Pilar Ruiz-Va. Ilustraciones: Ivon Le Gall. Madrid: Salvat-Alfaguara, Colección Biblioteca Juvenil, 1988, 159 págs. (novela).

### De 11 a 14 años

Allassia, María Guadalupe: **Paí-Luchí, cuentos del litoral.** Buenos Aires: Plus Ultra, Colección El Campanario, 1993, 81 págs. (cuentos).

Antología: **Entre escalones y zapatos.** Escritores del Chubut. Ilustraciones: Jorgelina Flores. Buenos Aires: Vinciguerra, 1990, 185 págs. (cuentos y poesías).

Gripe, María: **Elvis Karlsson.** Traducción: Leopoldo Rodríguez. Ilustraciones: Harald Gripe. Madrid: Salvat-Alfaguara, Colección Biblioteca Juvenil, 1987, 147 págs. (novela).

Mariño, Ricardo: **En el último planeta.** Buenos Aires: Sudamericana, Colección Primera Sudamericana, 1992, 84 págs. (novela).

### Adolescentes

Antología: **30 cuentos hispanoamericanos.** Compilador: Fernando Sorrentino. Buenos Aires: Plus Ultra, 1978, 285 págs. (cuentos).

Jesualdo: **El garañón blanco.** Buenos Aires: Losada, Colección Novelistas de nuestra época, 1971, 149 págs. (novela).

Martín Vigil, José Luis: **Habla mi viejo.** Madrid: S.M., Colección Gran Angular, 1991, 161 págs. (novela).

Rosasco, Eugenio: **Color de Rosas.** Ilustraciones: Luis Panichelli. Buenos Aires: Sudamericana, Colección Joven ensayo, 1992, 327 págs. (novela histórica).



(Dibujo de Claudia Legnazzi)

# LIBROS Y REVISTAS

## El libro de Grafein

***Teoría y práctica de un taller de escritura.***
*Mario Tobelem*

*Santillana, Aula XXI*
*Buenos Aires, 1994*

Todos aquellos que, a lo largo de estos últimos 20 años, han participado en talleres de escritura, los han coordinado o han tomado contacto, en otros contextos, con las estrategias de trabajo textual que en esos talleres se realizan, sin lugar a dudas habrán atesorado la experiencia de Grafein, que circuló a través de los años --fotocopias mediante-- por los ámbitos más dispares en donde se actualizaba la práctica de la escritura. Ahora, podemos volver a encontrarnos con las propuestas de Grafein, a través de este libro de Editorial Santillana que reproduce la publicación que Editorial Altalena de España (editorial ya desaparecida) hiciera en 1981 y se agotara rápidamente.

El grupo Grafein surgió en 1974 en torno de la cátedra de Literatura Iberoamericana, del profesor Noé Jitrik, en la Universidad de Buenos Aires, estando formado, en sus comienzos, principalmente, por alumnos de la carrera de Letras, que muy pronto se independizaron de la Facultad, le dieron nombre al grupo y se convirtieron en una especie de cooperativa privada, que dio origen a los talleres de escritura. Durante la actividad aquí reseñada, Grafein estaba integrado por Mario Tobelem, Liliana Albamonte, Maite Alvarado, Alicia Bas, María Trinidad Correa, Héctor Fodaro, Silvia Adela Kohan, Sixto Martínez, Mara Pires, María del Carmen Rodríguez, Cristina Santiago y Daniel Samoilovich.

Un taller de escritura es concebido desde la óptica de Grafein como un "operador de textos", donde tiene lugar un trabajo "múltiple, diferenciado, compartido y rico, sobre los textos"; e incluso, el mismo grupo de taller funciona también como un texto, en la medida en que"cada elemento (es) significante; cada parte (está) referida al todo; y el todo, se va produciendo, detallada y continuamente".

El taller se constituye en un laboratorio para la acción: se escribe a partir de consignas, fórmulas breves que incitan a la producción de un texto en el cual todo significa: papel, tipografía, blancos, erratas. Los comentarios valorativos quedan excluidos dado que "un escrito...importa...por su trabajo textual, por su posibilidad de operar y ser operado, por su particular configuración significante, por el juego mismo que lo hace posible", más allá de todo juicio de valor.

Este libro incluye distintas clases de consignas creadas por Grafein para poner en marcha la producción textual, las cuales constituyen de por sí un aporte muy valioso para la práctica de escritura. Mario Tobelem, a la vez que ejemplifica esas consignas, hace precisiones de interés sobre la dinámica del trabajo en grupo.

Entre las consignas mencionadas aparecen las de completamiento libre o rellenado (partir de algunas palabras o textos breves e invitar a continuar el trabajo de escritura); de completamiento reglado o con operación marcada (p.e. completar un texto exclusivamente con adjetivos); de transformación libre (p.e. elaborar un texto, a partir de un argumento incluido en otro texto); de transformación reglada (p.e. glosar un poema, transformándolo en prosa); intertextuales (ejercicios construidos sobre la presencia/ausencia de otros textos literarios); intertextuales con operación marcada (p.e. rellenar globos en una historieta); restrictivas o puramente operativas, es decir, consignas más abstractas que exigen cumplir con determinadas operaciones sin completar ni transformar o respetar estilos (p.e. escribir una carta comunicando en clave que 'llegó el momento'), etc.



982

**El libro de Graphein** incluye un capítulo titulado "Teoría", en el que María del Carmen Rodríguez presenta el discurso teórico que dio sustento a esa particular actividad de taller iniciada por el grupo. Autores como Derrida, Barthes, Todorov y Kristeva, tan venerados y tan discutidos en la década del 70, aparecen citados como referentes para resignificar los conceptos de escritura-lectura, autor-lector, texto como objeto en relación con el sujeto de una práctica, leer y escribir en cuanto prácticas significantes... Si bien este discurso teórico tiene hoy algunos modelos superadores dentro del campo de la lingüística y la semiótica, este capítulo sirve para demostrar cómo la práctica de escritura se enriquece con la investigación teórica acerca de esa misma práctica: se apuesta al discurso teórico en su posibilidad de significar.

## Organizadores didácticos. La lengua en proyectos

*Francois Víctor Tochon*
*Aique Didáctica, 1994*
*218 págs.*

Tal como sostiene Tochon en la introducción a **Organizadores didácticos**, este libro propone "una didáctica no limitante fundamentada en un enfoque abierto del sistema de enseñanza, una evaluación del aprendizaje por y para el aprendizaje, un modelo de planificación funcional e interactivo: una pedagogía de lo experiencial".

El autor establece ya en las primeras páginas su respeto por las distintas teorías y su preocupación por el quehacer de los maestros responsables de la puesta en marcha de las propuestas didácticas.

"¿Qué es la didáctica? --se pregunta-- (Es) un anticipo de lo que ocurrirá en el aula: una organización de los contenidos, anterior al presente de las interacciones en la clase. En ese sentido, la didáctica es una ficción diacrónica que se proyecta sobre la sincronía de la vivencia pedagógica en el aula. Como tal, la didáctica es una simplificación conceptual de lo vivido. Sus modelos reúnen teorías dispersas con vistas a una acción práctica y concreta. Por esta razón, es preciso acordarle cierto 'ecumenismo' (...) toda tarea didáctica corre el peligro de confundir diferentes marcos epistemológicos en una acción que el docente explicará, a su vez, en forma diferente (...)la didáctica es portadora de su propia epistemología, una epistemología de síntesis (...) Ella fundamenta su legitimidad en la convergencia y en la fusión pragmática (...) es una semiótica de la praxis." Esta concepción de la didáctica permite al autor resignificar a los docentes ("que nadie se engañe: la era de los métodos está terminada; sólo quedan los docentes"), considerando el valor de sus representaciones y de su racionalidad. Toda investigación en didáctica debería estar, según Tochón, ligada a las investigaciones de la psicología cognitiva que echan luz sobre el procesos del pensamiento de los docentes y de los alumnos.

A lo largo de cinco capítulos, complementados por una introducción, unas conclusiones y una amplia bibliografía, el autor a partir de un análisis crítico de la teoría de los objetivos, desarrolla, en el campo de la enseñanza de la lengua, un modelo didáctico ampliado que pone en escena los organizadores didácticos, "módulos flexibles de organización del conocimiento, determinados por fines y previstos en el tiempo". Este modelo define tres niveles de interacciones en el marco del aprendizaje global: "el manejo de los conocimientos declarativos, la transferencia de conocimientos procedurales y la expresión de conocimientos contextuales (...). Estos tres niveles permiten la fusión de los tres planos del proyecto educativo en una tarea global (...): la disciplina, la interdisciplina y la transdisciplina ", lo que favorece una mejor relación entre disciplinas y una aplicación funcional de los contenidos.

La actividad en proyectos propuesta tiende a integrar los contenidos en diferentes niveles en torno de un eje contextualizador que conlleva como elemento constitutivo la reflexión continua del docente y del alumno acerca de una tarea que asumen en forma responsable y autónomamente creativa.

Hay aquí un análisis crítico de la planificación por objetivos, que referido a las clases de Lengua, se resuelve en una instancia superadora a través de una planificación funcional que da cuenta de la complejidad cambiante del contexto comunicativo.



382

## Trompitas el elefante

*Contado por Cecilia Beuchat y Mabel Condemarín*

*Colección "Libros Gigantes"*
*Editorial Dolmen*
*Santiago de Chile, 1993*
*12 páginas.*
*Formato: 48.5 X 33.5cm.*

Este libro forma parte de una colección de libros de formato grande ("big books") diseñados especialmente para ser leídos ante un grupo de niños o ante una clase completa, durante los espacios dedicados a las "Experiencias de lecturas compartidas". Este término fue acuñado por las educadoras de jardín de infantes de Nueva Zelanda, inspirado en la tradición familiar de contar cuentos a los niños a la hora que ellos se van a dormir; experiencia que desde el punto de vista de ellos, constituye uno de los más felices recuerdos infantiles.

Los libros de la colección, al presentarse en formato grande permiten cumplir los siguientes objetivos:

✔ Recrear dentro de la sala de clases las experiencias de lectura hogareña.

✔ Introducir a los niños en el mundo de la literatura infantil.

✔ Desarrollarles la habilidad de escuchar y aumentar por ende su capacidad de atención.

✔ Desarrollar su gusto estético a través de la valoración de las ilustraciones de libros.

✔ Enriquecer su vocabulario y su manejo de diversas estructuras gramaticales y textuales.

✔ Contribuir a introducir a los niños con naturalidad en el aprendizaje del lenguaje escrito.

✔ Desarrollar amor por los libros.

Para los tres primeros tomos de la colección "Libros Gigantes" que presenta, sus autoras han elegido tres cuentos de origen tradicional, dado que los niños a los cuales está destinada esta serie se encuentran fundamentalmente en una etapa de iniciación literaria, por ende, el folclor les resulta particularmente atractivo. Los libros también se ajustan a sus características evolutivas, por las siguientes razones:

✔ Sencillez del lenguaje, que conserva la frescura y la cadencia de lo que fue creado para ser narrado oralmente;

✔ un narrador que va a lo esencial, sin detenerse en detalles, pero que mantiene un ritmo que no abandona la atención del auditor;

✔ personajes claros, definidos y de rápidas acciones;

✔ espacios concretos, pero impregnados de magia, que despiertan la sensibilidad a través de las imágenes;

✔ una estructura simple, se sigue, a veces, un patrón repetitivo, y por ende predecible;

✔ un lenguaje que transporta a un universo que tiene sus propias leyes, con una lógica interna que no hace dudar, y que despierta la imaginación e invita a soñar.

El primer cuento, **El zapatero y los duendes**, es uno de los ejemplos más auténticos de lo que es el cuento maravilloso, y para la presente edición se ha tomado la versión de los Hermanos Grimm a partir de una traducción directa del original. La figura de los duendes y del zapatero y su mujer, resultan siempre atractivos ante los ojos y mentes infantiles, dejando huellas imborrables en el tiempo.

El cuento **El pinito descontento**, se ha escrito, a partir de una versión escuchada. La personificación de un árbol, resulta familiar en la etapa que están viviendo los niños, y eso los acerca aún más al texto literario.

En **Trompitas**, se presenta el típico cuento acumulativo. Los personajes, todos animales, presentan un gran interés, y el ingrediente sutil del humo va a captar de inmediato a los pequeños. El ritmo y la cadencia del lenguaje es, en especial, en este cuento, un elemento significativo.

En suma, tres cuentos que despiertan sentimientos y emociones; que encierran en un lenguaje sugerente, los temores y las esperanzas humanas; cuentos para iniciar un largo camino de goce, por el amplio y variado mundo de los libros.

En cuanto a las imágenes que aparecen en la serie, se ha puesto especial cuidado en ofrecer un material de calidad estética. Las ilustraciones, en un libro para niños, sobre todo en esta etapa, no constituyen un simple adorno, con el fin de hacerlos más atractivos. La imagen, a través del color, la forma y la textura conforman un lenguaje en sí, y constituyen un complemento significativo resultando una unidad en que tanto texto como imagen son leíbles.

Kareen Hechem, Loreto Rodríguez y Soledad Folch, tres ilustradoras chilenas, han contribuido con su expresión artística a que esto sea realidad.

**Paz Baeza**

# INFORMACIONES

**LA ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LECTURA DISTINGUE A EMILIA FERREIRO CON EL PREMIO "INTERNATIONAL CITATION OF MERIT"**

Emilia Ferreiro recibió durante la sesión inaugural del **15° Congreso Mundial de Lectura**, realizado en Buenos Aires, en el mes de julio pasado, el prestigioso premio **"International Citation of Merit"**, distinción que la Asociación Internacional de Lectura otorga a especialistas de destacadísima labor en el campo de la alfabetización a nivel internacional.

La Asociación tuvo en cuenta, fundamentalmente, la trascendencia mundial alcanzada por las investigaciones conducidas por Emilia Ferreiro, que han permitido un conocimiento más efectivo de los procesos que tienen lugar en el sujeto cuando se apropia de la lengua escrita, así como el rol relevante que esta investigadora ha desempeñado en la propuesta de políticas de alfabetización orientadas a luchar contra el analfabetismo en América Latina.

Por sus contribuciones en el campo de la lectura Emilia Ferreiro había obtenido ya un lugar en el **Hall de la Fama en Lectura** de la **Asociación Internacional de Lectura** en 1993.

## ALFABETIZACIÓN POR TODOS Y PARA TODOS

**15º CONGRESO MUNDIAL DE LECTURA**

La **Asociación Internacional de Lectura/ Lectura y Vida** y **Aique Grupo Editor**, publicarán en el mes de noviembre algunas de las más importantes conferencias presentadas en el **15º Congreso Mundial de Lectura** realizado en Buenos Aires en julio pasado.

- **Alfabetización por todos y para todos**
  James Moffett
- **El mundo depende de los maestros**
  Frank Smith
- **Cómo la enseñanza apoya el aprendizaje en el desarrollo de la lectoescritura**
  Kenneth Goodman
- **Cómo determinar el equilibrio entre aprender, usar y conocer el lenguaje**
  Courtney Cazden y Marie Clay
- **El derecho de escribir para ser libre**
  Donald Graves
- **Aprender y enseñar a leer y escribir: contextos que promueven la lectoescritura en la clase**
  Regie Routman
- **Formación y actualización profesional de los docentes en lectura y escritura**
  María Eugenia Dubois
  Begoña Tellería de Jáuregui
  Violeta Romo D. de Muñoz
  Stella Serrano de Moreno
  Rubiela Aguirre de Ramírez
  Ana Torija de Bendito
  Judith Febres Fajardo



984

## ¡ATENCIÓN!

**Esta es una información exclusivamente para nuestros socios de Argentina**

La cuota anual para nuestros socios de Argentina es ahora de $20. En ella se incluye la suscripción a LECTURA Y VIDA ($19) más un mínimo aporte de $1 para integrar un fondo destinado a apoyar acciones de actualización profesional de los docentes en lectura y escritura, dentro del proyecto latinoamericano de IRA para el desarrollo de la lectura.

## IRA AARON, EX PRESIDENTE DE LA ASOCIACION INTERNACIONAL DE LECTURA, PROMUEVE EL DESARROLLO DE IRA EN AMERICA LATINA

Ira Aaron, ex presidente de IRA, al participar en el **15° Congreso Mundial de Lectura**, se sintió realmente impactado por el interés que observó en los educadores latinoamericanos por mejorar las condiciones de enseñanza de la lectura y escritura, y considerando que LECTURA Y VIDA constituye un instrumento adecuado para el perfeccionamiento docente en este campo del saber, generosamente dio a la revista 1,000 dólares para que se donaran suscripciones a instituciones latinoamericanas.

Hasta el momento, se han seleccionado 10 instituciones de Perú, Bolivia y Argentina para otorgarles suscripciones y/o entregarles colecciones de la revista como material bibliográfico para actividades de actualización profesional.

## DONALD GRAVES ESTARA NUEVAMENTE EN BUENOS AIRES

Luego de su destacadísima participación como conferenciante central en el **15º Congreso Mundial de Lectura**, Donald Graves estará nuevamente en Buenos Aires, en el mes de noviembre y **Lectura y Vida** ha organizado un nuevo encuentro con él.

En esta oportunidad, se trata de una conferencia y discusión posterior sobre **estrategias de aula para promover la escritura** y estará destinado a asesores de Lengua, psicopedagogos, maestros, bibliotecarios. Esta actividad se llevará a cabo el día **7 de noviembre de 9.30 a 12.30 en A.D.I.R.A., Chacabuco 314, Capital Federal.**

**El costo de la inscripción es de $10 para los suscriptores de Lectura y Vida y $12 para los no suscriptores**. La inscripción se cierra indefectiblemente el 21 de octubre o antes en caso de que se cubran las vacantes disponibles que son muy limitadas.

Para mayor información e inscripción las personas interesadas podrán dirigirse a la **Redacción de Lectura y Vida**, Lavalle 2116, 8º B, de 12 a 18hs. Tel.: 953-3211.

Previamente, Donald Graves tendrá a su cargo un taller de escritura durante el desarrollo del Congreso Nacional del Programa "El Diario en la escuela" que tendrá lugar en Neuquén del 2 al 5 de noviembre, organizado por A.D.I.R.A., Asociación de Diarios del Interior de la República Argentina.

## SEMINARIO DE INGLÉS EN ESSARP CENTRE

"Rompiendo la burbuja" es el título del Seminario **en inglés**, dirigido al nivel primario y abierto al público, los días **24, 25 y 26 de noviembre de 1994 de 9 a 17hs** que organiza el ESSARP para perfeccionamiento docente.

Se trata de un taller intensivo de tres días orientado a la presentación de un acercamiento holístico a trabajos en proyectos a través del currículum basado en un tema central.
La actividad será presidida por Susan Hillyard y constará de cuatro presentaciones diferentes: "Enseñanza holística/lengua inglesa" a cargo de Mary Kennedy; "Diseño de curriculum/Ciencia práctica" a cargo de Terry Cullen; "Matemática y resolución de problemas" por Claudia Rey y "Educación ambiental" por Helen Houstoun.

**Informes e inscripción:** La inscripción está abierta hasta el lunes 31 de octubre y las vacantes son limitadas. Dirigirse al **ESSARP Centre, Callao 67, 5º A, Capital Federal. Tel. 40-0427/6064.**

# Espacio Bibliográfico

Coordinado por María Elena C. de De Vincenzi

## Los procesos de escritura

La simultaneidad en el aprendizaje de la lectura y la escritura no se discute, sin embargo se ha puesto el énfasis muchas veces en el estudio de los procesos de lectura. En la actualidad muchas investigaciones abordan los procesos de adquisición y evolución de la escritura específicamente, problema que interesa a muchos docentes consultores de nuestra biblioteca. Hoy ofrecemos algunos títulos de nuestro catálogo acerca de este tema

### Hemeroteca

En **Infancia y aprendizaje**. Pablo del Río Editor, revista publicada en Madrid, España.

"La escritura de textos narrativos." Ana Teberosky, Nº 46, 1989

"Al pie de la letra" (Investigación en el campo del conocimiento notacional y del lenguaje escrito). Liliana Tolchinksy, Ana Teberosky, Nº 59-60, 1992.

"Las restricciones del conocimiento notacional." (Investigación con niños entre 3:8 y 6:6 años de edad.) Liliana Tolchinsky y Annette Karmiloff, Nº 62-63, 1993.

### Biblioteca

⇨ Condemarín, Mabel (1990) **La enseñanza de la escritura. Bases teóricas y prácticas.** Madrid: Visor.

--Contenido: Teoría. Preparación para la escritura. Escritura inicial, fase intermedia, fase avanzada.

⇨ Ferreiro, Emilia, Ana Teberosky (1980) **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.** México: Siglo XXI.

--Contenido: Procesos de adquisición de la lectura y escritura. Características generales de las investigaciones realizadas. Aspectos formales del grafismo. Evoluciones de la escritura. Conclusiones: los problemas que el niño se plantea. Soluciones históricas al problema de la escritura.

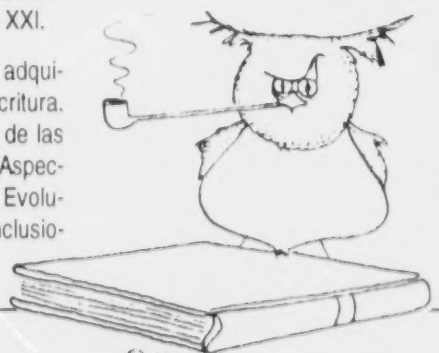
⇨ Rodríguez, María Elena (1994) (comp.) **Adquisición de la lengua escrita.** Interamer. Washington: O.E.A.

--Contenido: Primera parte: La construcción de la escritura en el niño (E. Ferreiro); El lenguaje escrito y la alfabetización (A. Teberosky); Producción y reflexión textual: procesos evolutivos e influencias educativas (L. Tolchinsky y A. Sandbank).

⇨ Piovano de Coppoli, Silvia (1991) **¿Escribir derecho o derecho a escribir?** Buenos Aires: Bonum.

--Contenido: Fundamentación teórica. Las ideas espontáneas de los chicos y las conceptualizaciones de los docentes. Lineamientos para favorecer la construcción de la ortografía. Trabajando con los chicos en el aula. Propuestas.

⇨ Torres, Mirta y Stella Ulrich (1991) **¿Qué hay y qué falta en las escrituras alfabéticas de los chicos?** Buenos Aires: Aique Grupo Editor.



--Contenido: Introducción. Fundamentos y forma de trabajo. La tarea didáctica. Letra de imprenta y letra cursiva. Algunas aproximaciones al problema de la ortografía. La separación entre palabras. Las mayúsculas.

## NUEVAS PUBLICACIONES DE LECTURA Y VIDA

La **Organización de Estados Americanos (O.E.A.)** ha publicado recientemente y en dos tomos, una selección de artículos de excelencia aparecidos en **Lectura y Vida** a lo largo de sus 15 años de vida.



El primer tomo, **Adquisición de la lengua escrita**, está constituido por artículos de Emilia Ferreiro, René Galindo, Yetta Goodman, Ana María Kaufman, Ana Teberosky, Liliana Tolchinsky-Landsmann y Ana Sandbank, que analizan el proceso de adquisición de la lengua escrita por parte del niño; y por una segunda parte integrada por trabajos de Adelina Arellano-Osuna, Jerome Harste y Kenneth Goodman en torno al tema de Lenguaje integral.

El segundo tomo, **Lectura y Vida**, está formado por artículos de Alan Farstrup y Emilio Mignone sobre los contextos socioculturales de la alfabetización; de Berta Braslavsky, Marie Clay, María Eugenia Dubois y Josette Jolibert sobre el rol del maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, y de Mabel Condemarín, Clara Misrachi y Felipe Allende sobre materiales de lectura.

Estas publicaciones pueden ser adquiridas en la Redacción de **Lectura y Vida** o solicitadas por correo. El costo de **Adquisición de la lengua escrita** es $14 y de **Lectura y Vida** $12 para los suscriptores de la revista. En caso de solicitar el envío por correo, deberá enviarse el importe correspondiente mediante cheque o giro postal a nombre de **Asociación Internacional de Lectura**, agregando además la suma de $4, para cada tomo, en concepto de franqueo.

---

## 16° CONGRESO MUNDIAL DE LECTURA

La **Asociación Internacional de Lectura**, a través de su Departamento de Congresos, está en la primera etapa de la organización del **16° Congreso Mundial de Lectura**, que habrá de llevarse a cabo entre **el 9 y el 12 de julio de 1996, en Praga, Checoslovaquia**.

Este encuentro ha de brindar una excelente oportunidad para tomar contacto con los trabajos que se han estado llevando a cabo en la Europa del Este, en algunos de cuyos países la IRA cuenta ya con filiales de Lectura, que están trabajando muy activamente en campañas de promoción de la lectura en contextos escolares y extraescolares.

La dinámica de trabajo será similar a la desarrollada durante el 15° Congreso Mundial de Lectura efectuado, recientemente, en Buenos Aires: conferencias centrales con la participación de destacados especialistas, ponencias seleccionadas por un Jurado coordinado por el presidente de IRA, y seminarios previos al Congreso en torno de tópicos de interés vinculados con el tema central del Encuentro.

Las personas interesadas en recabar mayor información y/o presentar ponencias deben dirigirse directamente a la sede central de IRA: **Departamento de Congresos, IRA, 800 Barksdale Road, P.O.Box 8139, Newark, Delaware 19714-8139, USA.**

---

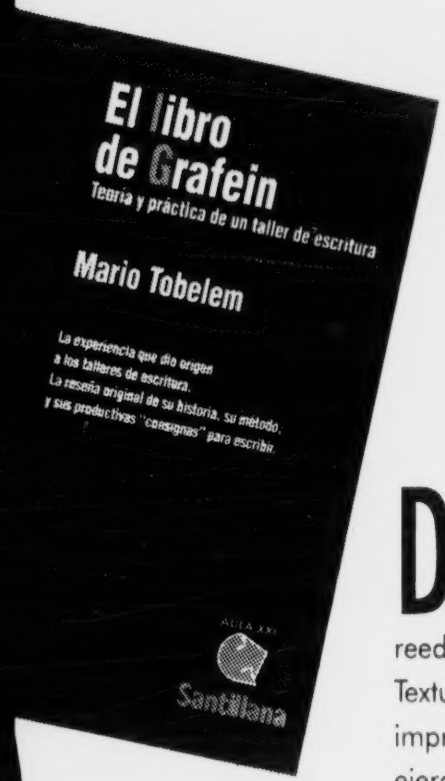
## IRA - UNESCO

La Asociación Internacional de Lectura está trabajando intensamente ante el gobierno de los Estados Unidos para que éste revea su posición de mantenerse fuera de Unesco.

En estos últimos meses la Asociación ha intensificado sus reclamos para que Estados Unidos colabore con la alfabetización mundial a través de un organismo como Unesco, que intenta llevar a cabo planes tendientes a lograr una educación para todos en todo el mundo.

IRA ha colaborado en forma continua con Unesco en su calidad de organismo consultor y tiene instituido un **Premio de Alfabetización**, que otorga a través de esa entidad, cada 8 de setiembre, Día de la Alfabetización, destinado a aquellas personas o instituciones que se han destacado en la lucha contra el analfabetismo.

# Por Más Emotivo Que Sea Su Encuentro Con Este Libro, No Le Faltarán Palabras Para Expresarlo




Después de varios años de circulación limitada y parcial, Santillana reedita *El libro de Grafein*. Textualmente, una obra imprescindible para que la ejercitación de la escritura alcance una dinámica ideal.
Con un método inigualable, las consignas más productivas y la mejor manera de implementarlas.
Porque no hay material más rico para un taller de escritura que la experiencia que le dio origen, vuelve *El libro de Grafein* .
Con todas las palabras.

**Santillana**
AULA XXI
La Libertad De Elegir

Werenkraut & Asoc.

985

# 2 Ponencias del 3er. Congreso Latinoamericano de Lectoescritura

## *"El rol del docente en la formación de lectores"*


✓ **Una alternativa de capacitación docente para la alfabetización inicial**
Mirta Castedo

✓ **Una experiencia de enseñanza aprendizaje a través de la investigación o el respeto de la historia del docente a través de una experiencia**
María Laura Galaburri

✓ **Hacia una didáctica alternativa para el desarrollo del lenguaje**
María Elvira Gómez - H. Beatriz Rivera

✓ **La interpretación de textos en el jardín de infantes: intentos no logrados en el camino de la transformación de la práctica docente**
María Claudia Molinari

✓ **La escritura y el proceso de aprendizaje**
Flora Perelman de Solarz

✓ **Aprendiendo lengua desde los intereses de los que aprenden**
Nucha Quintero y equipo.

✓ **Los estilos de lectura de cuentos de los maestros según la edad de los niños**
Celia Rosemberg - Ana María Borzone de Manrique

✓ **La autogestión como un camino hacia la innovación curricular: una propuesta para el área de la lengua**
Cristina Ruíz

✓ **Los proyectos de trabajo en la escuela y la necesidad de la lengua escrita**
Patricia Valli de Lanza - Patricia Morenza

✓ **Grupo de aprendizaje docente. Una alternativa de transacción**
Irene Vassallo

✓ **Taller de investigación-capacitación: un espacio de encuentro entre la lectura, los docentes y su práctica**
Ana Sola Villazón - María Rinaldi - Concepción Calí




BEST COPY AVAILABLE

# lectura y vida

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA


**Cuota de afiliación individual: U$S 19.**

**Cuota de afiliación institucional: U$S 41.**

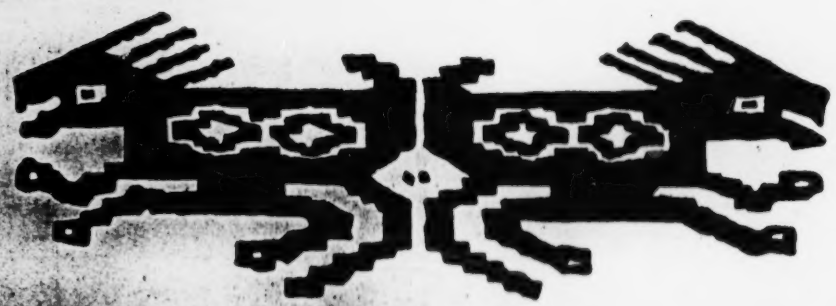
La afiliación anual a la Asociación Internacional de Lectura incluye **Lectura y Vida**, material informativo, descuento en congresos y publicaciones.

Cheque o giro en **dólares** sobre un banco de los Estados Unidos a la orden de la **Asociación Internacional de Lectura**, a:
IRA PO Box 8139 Newark,
Delaware 19714-8139, U.S.A.

Argentina: Cheque o giro en pesos por el equivalente a U$S 19 ó 41 al cambio oficial, a:
Casilla de Correo 124, Sucursal 13
(1413) Buenos Aires, Argentina.

Recargo por correo vía aérea: U$S 10.


Redacción de **Lectura y Vida**
Lavalle 2116 - 8° B
(1051) Buenos Aires, Argentina
Tel. y FAX 953-3211
**Horario:** Lunes a viernes de 12 a 18 hs.

# Lectura y vida

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA

AÑO 15 · N° 4 DICIEMBRE 1994 ISSN 0325-8037 CODEN LVIDDG

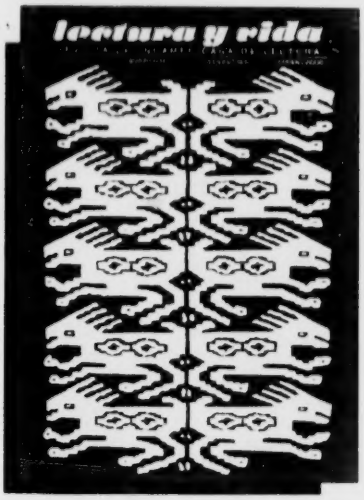
991

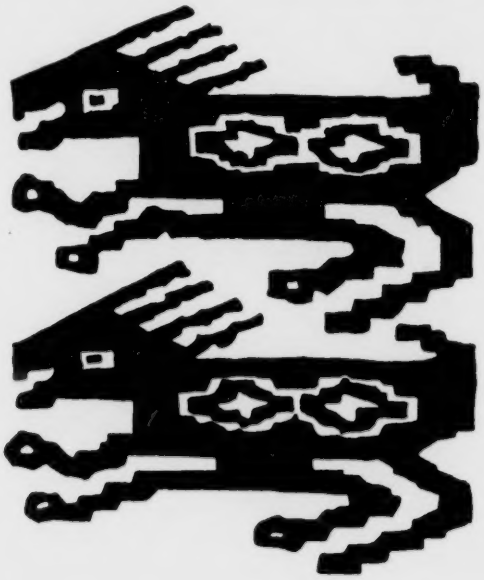
BEST COPY AVAILABLE

15 AÑOS

# lectura y vida

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA



- ✔ LA ESTRUCTURA NARRATIVA EN EL DISCURSO ESCRITO INFANTIL: ESTUDIO EXPLORATORIO
- ✔ LECTOESCRITURA: ¿APRENDIZAJE ESPONTÁNEO O ESCOLAR?
- ✔ EL USO Y FUNCIÓN DE LAS LETRAS EN EL PERÍODO PRE-ALFABÉTICO
- ✔ UN DIÁLOGO CON DONALD GRAVES

372

# CONVENCION ANUAL DE LA ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LECTURA

## ANAHEIM
## CALIFORNIA
## ESTADOS UNIDOS

## 30 DE ABRIL
## AL 5 DE MAYO


**800 Barksdale Road,**
**P.O. Box 8139**
**Newark - Delaware 19714**
**USA**


993

**Revista Latinoamericana de Lectura**
**Año XV - Número 4 - Diciembre 1994**

Publicación trimestral de la
**Asociación Internacional de Lectura (IRA)**
P.O.Box 8139 - Newark, Delaware 19714
Estados Unidos

**Directora**
María Elena Rodríguez

**Consejo Editorial Consultivo**
María Elvira de Alonso (Colombia)
Laura C.A. de Athayde Sandroni (Brasil)
Berta P. de Braslavsky (Argentina)
Mabel Condemarín Grimberg (Chile)
Alan N. Crawford (Estados Unidos)
Adolfo Elizaincín (Uruguay)
Emilia Ferreiro (México)
Kenneth Goodman (Estados Unidos)
Nelson Rodríguez Trujillo (Venezuela)
Ana Teberosky (España)

**Diseño de tapa**
**Diagramación**
Patricia Leguizamón

**Composición y armado**
**Lectura y Vida**

**Imprenta**
Color EFE - Paso 192 - Avellaneda

**Redacción**
Lavalle 2116 - 8° - B
(1051) Buenos Aires - Argentina - TE: 953-3211

**Dirección Postal**
Casilla de Correo 124, Sucursal 13
(1413) Buenos Aires, Argentina

**Costo de la suscripción anual**
(equivale a la afiliación a la
Asociación Internacional de Lectura)

**América Latina, Africa y Asia (excepto Japón)**
Socio individual: u$s 19
Socio institucional: u$s 41
**Resto del mundo:** u$s 38

**Aparece en marzo, junio, setiembre y diciembre**

Registro de la Propiedad Intelectual N° 38.409

Los artículos y fotografías no pueden reproducirse total o parcialmente sin la autorización escrita de LECTURA Y VIDA, Revista Latinoamericana de Lectura.
Los artículos firmados no expresan necesariamente la opinión de la Asociación Internacional de Lectura o de la Redacción de la revista.

LECTURA Y VIDA es un foro abierto para el intercambio de información sobre teoría, investigación y práctica de la lectura y escritura.

ISSN 0325-8637
CODEN LVIDDG

CORREO ARGENTINO CENTRAL
TARIFA REDUCIDA CONCESION N° 3900
FRANQUEO PAGADO CONCESION N° 1584

# sumario

Editorial

La estructura narrativa en el discurso escrito infantil: estudio exploratorio

Lectoescritura: ¿Aprendizaje espontáneo o escolar?

El uso y función de las letras en el período pre-alfabético

Un diálogo con Donald Grave

Espacio bibliográfico

Informaciones

Índice 1994

BEST COPY AVAILABLE

# lectura y vida

4


**Alicia Vázquez de Aprá y María Celia Matteoda (Argentina)**

Estudio exploratorio de carácter descriptivo que analiza los momentos iniciales de la construcción de la estructura narrativa en niños pequeños. El supuesto que orienta la discusión es que dicha estructura se adquiere en función de un proceso en el cual se pueden diferenciar niveles cada vez más complejos, por la incorporación progresiva de los componentes que la configuran. **5**

**Mirella Canu (Argentina)**

Reflexiones acerca de las relaciones que se establecen, en el proceso de apropiación de la lectoescritura, entre el niño como sujeto de aprendizaje, la escritura como objeto y la escuela como facilitadora o no de aprendizajes. Propuesta de estrategias didácticas basadas en criterios que pueden ser pensados en términos de juego, interacción y experiencia. **15**

**Graciela Quinteros (México - Argentina)**

Informe acerca de un estudio de carácter exploratorio que presenta nuevos observables sobre la relación entre lo escrito y lo oral, durante el pasaje del período silábico al alfabético, para comprender cómo se re-estructura lo "oral" a medida en que el niño re-estructura lo escrito, considerando al sistema de escritura como un subsistema lingüístico con su propia especificidad. **27**

**Donald Graves (Estados Unidos)**

Síntesis de las reflexiones del autor sobre las funciones de la escritura y de las actividades propuestas, durante el taller organizado por LECTURA Y VIDA en noviembre de este año, para orientar la escritura de textos no-ficcionales, usando como estrategia la lectura del mundo. **39**

**María Elena C. de De Vincenzi (Argentina)**

El rol docente y el aprendizaje de la lectura y escritura. **45**

**46**

Índice de títulos.
Índice de autores. **47**

# EDITORIAL

Ha llegado el tiempo de hacer un balance de las actividades que se han generado en torno de LECTURA Y VIDA, durante 1994. La tarea más ardua pero, a la vez, la más desafiante, se concentró alrededor del **15° Congreso Mundial de Lectura**, que nuestra asociación organizara en Buenos Aires, del 19 al 22 de julio.

La gran cantidad de participantes, en su amplia mayoría maestros y formadores de maestros, y la calidad de un porcentaje relativamente alto de los trabajos presentados, hicieron que este Congreso se constituyera en un hito importante para la capacitación de nuestros docentes. El hecho de haber podido tomar contacto con investigaciones y experiencias realizadas en diferentes lugares del mundo nos ha permitido, sin lugar a dudas, a través de comparaciones y confrontaciones, aceptaciones y rechazos, abrir nuevas perspectivas para el trabajo en el aula.

Consideramos que es fundamental diseminar todo este caudal de propuestas presentadas en las distintas sesiones del Congreso, a través de todos los canales posibles, para tomar parte activa en el debate instalado en la comunidad de educadores, y en vastos sectores de la sociedad, desde el momento en que los ministerios de educación de muchos países de América Latina, con fondos del Banco Mundial, han puesto en marcha acciones de renovación—que en algunos casos nos provocan cierta perplejidad, y por qué no, angustia—, con el propósito manifiesto de mejorar la calidad de la enseñanza, poniendo en la mira la renovación de contenidos y la formación y actualización de los profesores.

Estos aires de cambio son sumamente importantes para analizar con mayor detenimiento y profundidad el resultado de tantas investigaciones realizadas en el mundo entero —y fundamentalmente en América Latina— en relación con la problemática de la lectura y la escritura (uno de los pilares básicos de la educación), que han dado lugar a numerosos informes presentados en congresos, simposios, cursos, seminarios, etc. Dentro de este universo de investigaciones, son las investigaciones didácticas las que sin dudas han de ofrecer fundamentos sólidos para planificar consistentemente los cambios.

LECTURA Y VIDA, desde sus comienzos, y a lo largo de sus 15 años de vida, ha intentado, con distinta fortuna, además de difundir trabajos teóricos y experiencias de clase, ser un instrumento de divulgación de investigaciones cuyos resultados pudieran incidir en las prácticas de aula. Y en este momento crucial para el futuro de la alfabetización en América Latina, insistimos en solicitar investigaciones —en particular didácticas— y experiencias que nos ayuden a fundamentar propuestas de cambio.



BEST COPY AVAILABLE

# La estructura narrativa en el discurso escrito infantil: estudio exploratorio

Alicia Vázquez de Aprá
María Celia Matteoda

*Las autoras son Profesora Asociada y Jefe de Trabajos Prácticos, respectivamente, del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina.*

## Introducción*

La producción de textos por medio del lenguaje escrito es actualmente objeto de reflexión en numerosos estudios. Este trabajo enfoca un tipo particular de texto, el texto narrativo, e intenta analizar el proceso por el cual los niños construyen la estructura narrativa.

El objetivo principal de este estudio es discutir la posibilidad de establecer un proceso secuencial en el desarrollo de la estructura narrativa y si, además, es factible una descripción de tal proceso.

El supuesto que orienta la discusión es que la estructura narrativa se adquiere en función de un proceso en el cual se pueden diferenciar niveles cada vez más complejos, definidos por la incorporación progresiva de los componentes que configuran dicha estructura.

Se trata de un estudio exploratorio, de carácter descriptivo, basado en el análisis y comparación de casos particulares; utiliza textos escritos e información obtenida de entrevistas con sus autores. Este artículo presenta datos y comentarios referidos a los momentos iniciales de elaboración de la estructura narrativa en niños pequeños, que forman parte de un estudio más amplio cuyo propósito final es una descripción global y completa del proceso constructivo.

Los estudios dedicados a analizar los avances de la investigación en el campo de la composición escrita, destacan el interés —de los últimos 15 a 20 años— por discutir los procesos involucrados en la producción de un texto escrito. Esta perspectiva, centrada en el **proceso**, surge como una reacción a la perspectiva convencional de la composición centrada únicamente en el **producto** escrito (Freedman et al, 1983; Farris, 1987).

Es posible identificar al menos tres enfoques —con algún grado de superposición entre ellos— dentro de los programas de investigación cuyo interés es el análisis del proceso de producción textual: **el cognoscitivo** (Freedman et al, 1983; Scardamalia y Bereiter, 1986; Farris, 1987); **el lingüístico** (Tolchinsky Landsmann y Sandbank, 1990) y **el constructivista** (Ferreiro y Teberosky, 1979; Vaca, 1983).

## Discurso narrativo

En la literatura especializada, es habitual encontrar diferenciaciones conceptuales entre tres tipos de discurso: narrativo, descriptivo y expositivo. Aunque no resulta fácil establecer una clara línea demarcatoria, se han elaborado definiciones que permiten destacar las características sobresalientes de cada uno de ellos. Se considera a la narración como un "discurso que trata de incorporar lingüísticamente una serie de acontecimientos ocurridos en el tiempo [...] y que tienen una coherencia causal o temática".

Fitzgerald (1991) señala cinco dimensiones para el análisis de los distintos tipos de discursos: a) contenido, b) estructura c) estilo, d) fuerza y afecto y e) enunciación. Dado que este trabajo enfoca el texto narrativo, se discutirán las consideraciones respecto de su naturaleza enfatizando particularmente la **estructura** del mismo.

En este estudio se trabaja con textos producidos por niños que, si bien algunos podrían ser incluidos en la categoría de cuentos, otros no presentan las características que los describen como tales. Para posibilitar la categorización de todos los discursos infantiles obtenidos en esta investigación, es necesario por consiguiente, adoptar una conceptualización amplia de narración o texto narrativo.

Desde la perspectiva estructural, Brewer ha clasificado los relatos en veinte formas narrativas diferentes, entre las cuales puede mencionarse cuentos de hadas, cuentos de ciencia ficción, cuentos breves, comedias, dramas, novelas literarias, novelas policiales, noticias periodísticas, historias, biografías, parábolas, fábulas, entre otras (Brewer, citado por Fitzgerald, 1991). Esta categorización da cuenta de la amplia variedad de discursos que pueden ser considerados como narraciones. En parte coincide con el punto de vista de Barthes, quien sostiene una acepción igualmente amplia de relato:

> *"Innumerables son los relatos existentes. Hay, en primer lugar, una variedad prodigiosa de géneros, ellos mismos distribuidos entre sustancias diferentes como si toda materia le fuera buena al hombre para confiarle sus relatos: el relato [...] está presente en el mito, la leyenda, la fábula, el cuento, la novela, la epopeya, la historia, la tragedia, el drama, la comedia, la pantomima, el cuadro pintado, [...] el vitral, el cine, las tiras cómicas, las noticias policiales, la conversación."* (Barthes, 1982, p. 9.)

Según este amplio concepto, se puede considerar al cuento, oral o escrito, como un relato. De manera similar, Jean (1988) expresa que "un cuento es un relato de cierta longitud que conlleva una sucesión de motivos o episodios". No se confunden, sin embargo "cuento" y "relato" ya que el primero presenta ciertas particularidades que lo diferencian del segundo. Apelando al sentido lingüístico del cuento, se considera a éste como

> *"un tipo de enunciado, de carácter objetivo, que relata hechos del pasado y que se distingue por la ausencia del sujeto que habla, el empleo de la tercera persona y el pretérito indefinido o del imperfecto"* (Benveniste, citado por Jean, 1988, p.18).

Queda claro, entonces, que los cuentos son siempre relatos objetivos y, mientras que la mayoría de los relatos se sitúan en un pasado concreto, los cuentos pertenecen a pasados indeterminados lejanos o cercanos: se inscriben en un "pasado sin fecha". Estas diferencias son las que llevan a afirmar que los cuentos son relatos, pero no todos los relatos constituyen cuentos.

## Estructura narrativa

Un modo de caracterizar la estructura del relato es a través de la denominada **gramática del cuento**. Algunos investigadores (Dimino et al, 1990) afirman que la gramática del cuento o gramática narrativa se desarrolló a partir del análisis de cuentos populares efectuado por antropólogos a comienzos de 1900. Se encontró que cuando un individuo renarra un cuento que ha leído o escuchado, la renarración sigue un patrón; a ese patrón se lo llama gramática del cuento. Esta involucra

> *"una articulación del problema o conflicto del personaje, una descripción de los intentos por resolver el problema y un análisis de la cadena*

*de eventos que condujeron a la resolución.* [También incluye] *un análisis de cómo los personajes reaccionan a los eventos del cuento"* (Dimino et al, 1990, p.20).

Existen similitudes entre las gramáticas del cuento elaboradas por diferentes investigadores: Stein y Glenn (Nezworski, Stein y Trabasso, 1982); Mandler y Johnson (citados por Fitzgerald, 1991). Con ligeras variantes, éstas coinciden en señalar las siguientes principales categorías como componentes de la estructura del cuento: **ambientación, comienzo, reacción, intento, resultado y final.**

Las diferentes gramáticas narrativas fueron utilizadas para investigar el recuerdo de los elementos constituyentes del cuento, es decir, analizar cuáles eventos eran más frecuentemente recordados (Nezworski, Stein y Trabasso, 1982; Dimino et al, 1990). El propósito de este estudio es analizar el proceso por el cual los chicos desarrollan la estructura del relato escrito y analizar la manera en que incorporan a los textos escritos los componentes de la estructura narrativa

Dado que no todos los niños producen un texto que se ajuste a las características de los cuentos, se vio la conveniencia de utilizar otro modelo de estructura narrativa, más simple, que se ajustara a las características que se evidenciaban en las producciones escritas infantiles. Por ello, se adoptó la formulada por van Dijk para analizar lo que este autor denomina "relatos naturales" (van Dijk, 1978). Estos se refieren a las narraciones que se producen en la comunicación cotidiana; constituye una narración sencilla y "natural". Según este modelo, el texto narrativo se refiere a **acciones** de personas que cumplen con la condición de ser **interesantes**; esto supone que únicamente se narra un suceso si éste se desvía de lo común, de la costumbre de lo cotidiano, de la norma. Siendo esto lo esencial del texto narrativo, "las descripciones de circunstancias, objetos u otros sucesos quedan claramente subordinadas" (van Dijk, 1978, p.154). Si el suceso que se narra responde al criterio de interés, se obtiene la primera categoría del texto narrativo: la **complicación.** La complicación requiere que en la misma se vean involucradas personas que ***reaccionan*** ante el hecho o suceso: la reacción adquiere el carácter de **resolución** de la complicación. **Complicación** y **resolución** constituyen el *núcleo* del texto narrativo, el cual se denomina **suceso.** Cada suceso tiene lugar en una circunstancia determinada (situación, hora, lugar) que define el **marco** del texto narrativo. El marco y el suceso forman el **episodio**. La ocurrencia de una serie de episodios que tiene lugar en circunstancias diferentes constituyen la **trama** del relato. Estas categorías superestructurales forman la parte más importante del texto narrativo, aunque pueden manifestarse otros componentes como **evaluación, anuncio, moraleja** (van Dijk, 1978).

El modelo propuesto por van Dijk está pensado para el análisis de narraciones que son típicas de contextos conversacionales; sin embargo conserva algunos de los componentes que han sido considerados fundamentales de la estructura narrativa por otros autores.

## Caracterización del estudio

El estudio fue realizado en una escuela privada de nivel primario, a la que asisten niños de clase media. Se solicitó a los alumnos de 1° a 7° grado que escribieran un cuento de forma individual.

Las producciones escritas fueron minuciosamente examinadas de acuerdo con el modelo de estructura narrativa de van Dijk ya discutido y clasificado de acuerdo con las categorías establecidas. Se mantuvo la agrupación por grados y se seleccionaron doce textos de cada grado que diferían en cuento a su nivel de organización y estructuración.

Con los autores de los textos seleccionados se mantuvieron entrevistas individuales. Se trata de entrevistas semi-estructuradas cuyo propósito era indagar en profundidad la representación que cada sujeto había elaborado respecto de la estructura narrativa y cómo la conceptualizaba verbalmente. El punto de partida del diálogo entre el sujeto y el entrevistador era la lectura del texto por su propio autor. Una vez finalizada la lectura, con el texto presente, se orientaban y reorientaban permamentemente las preguntas en

función de las respuestas de los niños a quienes se les requería constantes reflexiones sobre el texto que habían escrito. La entrevista adoptó así la forma de un diálogo flexible, adaptado a la circunstancia particular de cada sujeto y cada texto.

La indagación estaba dirigida fundamentalmente a aspectos referidos a la estructura que cada sujeto había otorgado al texto y la forma en que lo expresaban verbalmente, remitiendo al contenido en la medida en que éste fuera necesario para esclarecer aspectos importantes relacionados con la estructura. El tipo de indagación realizado permitió el análisis en dos planos: el de la producción y el de la conceptualización.

## Resultados

El análisis del material permitió identificar diferentes niveles en relación a dos aspectos íntimamente conectados:

a) la producción textual
b) la representación cognitiva de la estructura narrativa, inferida a partir de la conceptualización verbal.

Se presenta a continuación la forma en que se sistematizó la información obtenida tratando de mostrar la correspondencia entre uno y otro plano en cada uno de los niveles identificados, incluyendo ejemplos característicos de cada nivel.

### Nivel 1

**Producción**

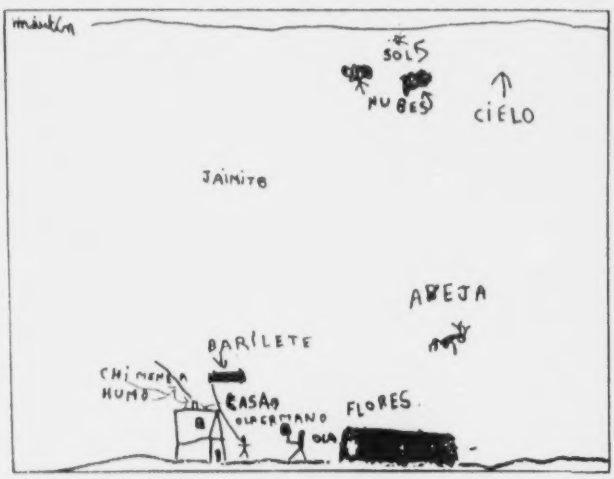
El texto se presenta como una combinación de elementos lingüísticos (palabras aisladas u oraciones inconclusas) y elementos no lingüísticos (dibujos). Al producir e interpretar el texto, el sujeto utiliza indiferenciadamente dibujo y escritura para conferir sentido al texto, observándose el pasaje fluido de un sistema a otro.

**Conceptualización**

Los sujetos señalan en el dibujo el comienzo y el final del cuento.
Expresan que el cuento está en el dibujo y los dibujos constituyen las partes del cuento. Para los sujetos de este nivel los elementos lingüísticos del texto escrito constituyen, aparentemente, aspectos secundarios.

**Texto**

Entrevistador: ¿Qué es eso que escribiste?
Martín (1er. grado): Esto [el cuento] es lo de Jaimito. Jaimito que iba a buscar flores para la mamita. Cuando le iba a dar la flor, le dio la flor y se fue a comer, después salió, se fue, armó un barrilete corriendo ¡Ahí está! *(Señala el dibujo.)*




.....
E: ¿Dónde se lee el cuento?
M: No se puede leer. Yo escribo de todo lo que hay de las cosas que están: nubes, cielo, flores.
E: ¿Dónde está el cuento?
M: En la hoja, acá podés explicar, no leer.
E: ¿Qué quiere decir explicar?
M: ... acá están las ideas y los nombres de los dibujos para explicar. Si no ponés nombres, dice la señorita ¿qué cuento es éste? ¿dónde están los nombres?
E: Pero eso que vos contaste ¿dónde está?
M: Ahí está, donde lleva las flores, donde juega con el barrilete *(señalando en los dibujos respectivos)*.



1000

E: Si tapo lo que es dibujo ¿queda cuento?
M: Sí, quedan las letras, pero vos podés adivinar lo que tapaste.
E: Y si borro todo lo que es letras ¿queda cuento?
M: Sí, puede quedar cuento, esto dibujado es el cuento, las letras no.
E: ¿Y para qué están las letras?
M: Y... por qué algunos no saben qué es el dibujo. Si leen saben, esto es una chimenea, una flor, humo...
E: ¿Dónde empieza tu cuento?
M: Empezaría que trae las flores. Ahí. *(Señala el dibujo.)*
E: ¿Y dónde termina tu cuento?
M: Que sale a jugar con el barrilete. Ahí. *(Señala el dibujo.)*

.....

## Nivel 2

**Producción**

**Subnivel 2 A**
El texto presenta una yuxtaposición de oraciones o fragmentos con unidad temática que generalmente se refieren a hechos cotidianos, que no cumplen con la condición de constituir "acciones interesantes". Si bien, en algunos casos, coexisten textos y dibujo, las relaciones entre ambos sistemas se definen en el sentido de la complementariedad y la equivalencia para conferir sentido al texto.

**Subnivel 2 B**
Se detecta de manera incipiente en el texto el núcleo de la estructura narrativa básica: el par complicación-resolución. La relación entre ambos componentes es simple y directa sin que hagan intervenir acontecimientos mediadores entre uno y otro.

**Conceptualización**

**Subnivel 2A**
La estructura del texto está definida en base a criterios perceptivos, espaciales y gráficos. Para los sujetos de este nivel las partes constitutivas del cuento son unidades lingüísticas identificadas gráficamente (palabras, frases, oraciones o fragmentos), o unidades espaciales (renglones o espacios entre palabras).

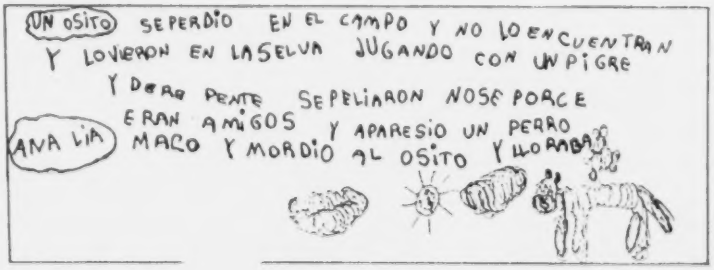
**Subnivel 2B**
Los niños expresan que si se suprime una parte del cuento, éste no sufre alteraciones sino que se convierte en un cuento de menor longitud. Relacionado con este aspecto, se observa que a los niños incluidos en este nivel no les es posible discriminar la/s parte/s más importantes del cuento. Ninguno de los sujetos aquí considerados hace referencia a componentes de la estructura narrativa básica.

**Subnivel 2 A**
**Texto**

Entrevistador: ¿Dónde empieza el cuento?
Ana Lía: (2do. grado): Señala el primer renglón.
E: ¿Dónde termina?
A: Con la página esta. *(Señala el último renglón.)*

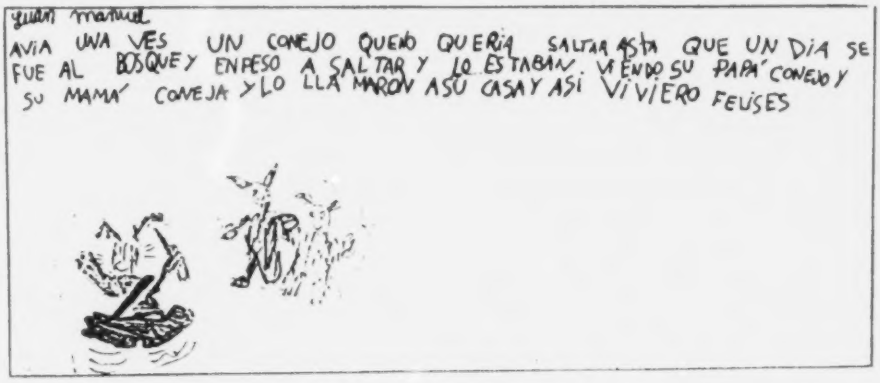
.....

E: Esta parte *(señala la parte del medio)* ¿es cuento?
A: Sí.
E: ¿Qué parte es?



A: La que dice de la selva y que se cayó al lago.
*(Esta información no está presente en el texto.)*
E: Si la borro ¿qué queda?
A: Un cuento porque quedan letras.
E: Lee el primer y tercer renglón. ¿Queda cuento?
A: Sí, es cuento.
E: Tapa el primer y el tercer renglón. ¿Queda cuento?
A: Sí, hay cuento y no importa que queden dos letras, es un cuento cortito.

**Subnivel 2 B**
**Texto**




Entrevistador: ¿Hay alguna parte de tu cuento que sea más importante?
Juan Manuel (1er. grado): Sí, que el conejo empezó a saltar que dos lo miraban, éstos *(señala en el dibujo)* que son los padres.
E: ¿Por qué es la parte más importante?
J.M.: Porque antes no estaban felices... y después sí.

.....

E: Tu cuento ¿tiene partes?
J.M.: Sí *(cuenta las palabras)*, treinta y seis.
E.: ¿Podés contar de otra manera?
J.M.: De a dos [palabras].

.....

E.: El dibujo ¿es parte del cuento?
J.M.: Sí
E.: ¿Qué parte es?
J.M.: Es igual a esto [texto], a lo que dice, pero en dibujo.
E.: ¿Para qué pusiste el dibujo?
J.M.: Y para que si lo lee un chiquito entonces lee en el dibujo, o si no quiere leer ve el dibujo y sabe de qué se trata el cuento.
E.: Si tapo el dibujo ¿sigue siendo un cuento?
J.M.: Sí, no es lo mismo, pero se puede leer y puede ser cuento lo mismo.

.....



1002

**Nivel 3**

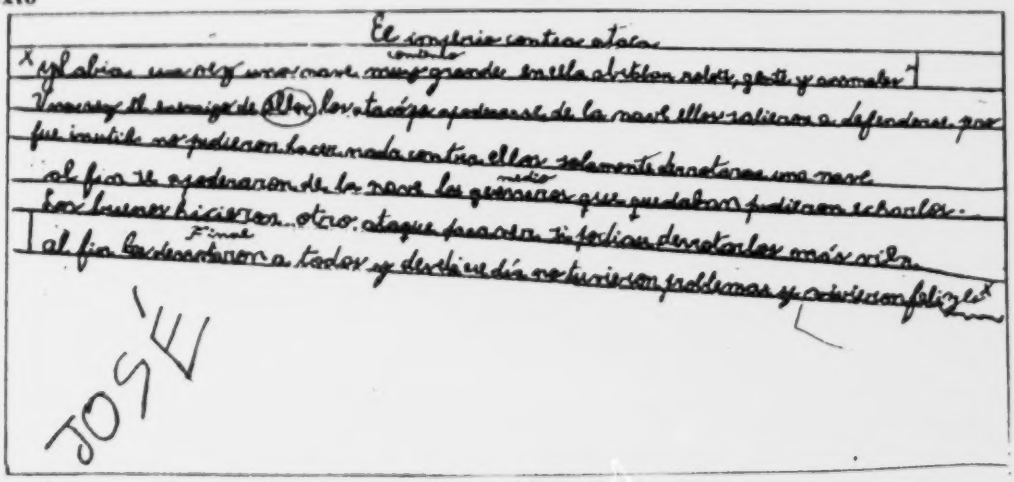
**Producción**

En el texto se evidencia que la estructura narrativa básica se complejiza en tres sentidos:
a) una representación más clara del núcleo básico de la estructura narrativa: el suceso.
b) comienza a esbozarse otro de los componentes de dicha estructura: el marco.
c) la complicación y la resolución ya no se vinculan de manera inmediata sino que se incluyen algunos acontecimientos entre ambos componentes.

**Conceptualización**

Los sujetos se refieren al comienzo y al final del cuento de manera conceptual: generalmente al comienzo coincide con el marco y el final con la resolución de la complicación. Los sujetos identifican por lo menos tres partes del cuento que denominan habitualmente: comienzo, medio y final y las definen o por el contenido o por la función que cumplen en el relato.
En este nivel se conceptualiza al cuento como un relato interesante y este aspecto lo refieren a la complicación, o al marco o a la resolución.
Los sujetos expresan que no es posible suprimir partes del cuento argumentando que si algunas se suprimen el cuento queda incompleto o pierde significado.

**Texto**




Entrevistador: ¿Cómo terminan los cuentos?
José: (3er. grado): Terminan con un final.
E.: ¿Y cómo es el final de tu cuento?
J.: *Lee:* "Y desde ese día no tuvieron problemas y vivieron felices".
E.: ¿Cuál es el comienzo?
J.: *Lee.* "Había una vez una nave muy grande, en ella habitaban robots, gente y animales". *Marca espontáneamente en el texto y dice:* Comienzo hasta "animales", medio hasta "bien" y final hasta "felices".
E.: ¿Cuántas partes partes tiene tu cuento?
J.: Tres.
E.: Tapa la primera parte. Lo que queda ¿es cuento?
J.: Sí, sería cuento, pero incompleto porque le falta una parte del comienzo. El comienzo es la parte más importante. Allí empieza a decir de qué se trata [...].
E.: Si le tapo el comienzo ¿queda cuento?
J.: Sí, pero incompleto. Y... no se podría entender. Si uno lee: "el enemigo de ellos" ¿de quién? y no lee el comienzo: "robots, gente, animales". Si no tapás eso te das cuenta de quien es el enemigo. [...]



BEST COPY AVAILABLE

E.: Deja a la vista el principio y el final. ¿Y ahora?
J.: Y... si y no. Hace un cuento, pero es, uno, cortito y dos, no se entiende; ¿a quién derrotaron? ¿a ellos o al enemigo?
E.: Pero ¿es cuento?
J.: Podría ser que sí... pero no, está incompleto ese cuento.

.....

E.: ¿Hay alguna parte más importante que otra?
J.: El comienzo, porque ahí empieza a decir de que se trata el cuento.

.....

**Texto**

Entrevistador: ¿Cómo terminan los cuentos?
Valentina (2do. grado): Si el cuento es de perder algo termina cuando lo encontrás y se ponen felices.

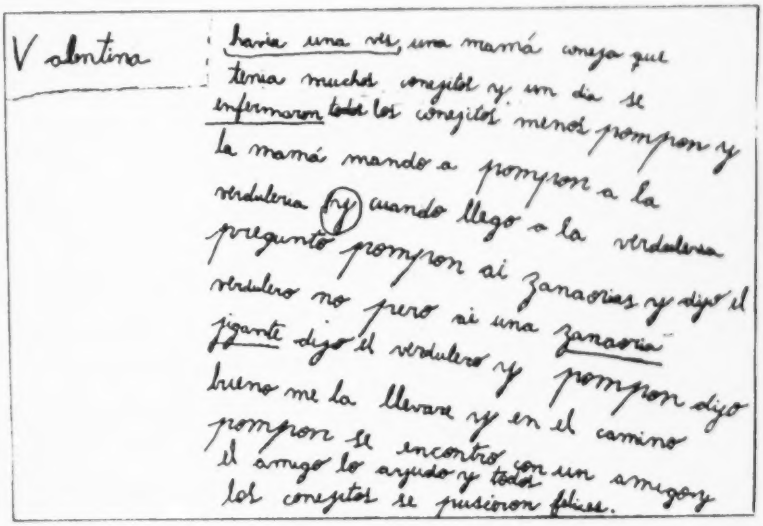
.....

E.: ¿Cuál es la parte más importante de tu cuento?
V.: Cuando están enfermos los conejitos.

.....

E.: Si le saco esta parte *(tapa la parte del medio)* ¿queda cuento?
V.: No porque están todas mezcladas, porque cuando sacás una parte no sabés cómo sigue, por qué se hace algo.

.....




## Discusión

El objetivo de este informe, como ya se señaló, es analizar el proceso en virtud del cual los niños construyen la estructura narrativa en el plano del lenguaje escrito. Con el propósito de caracterizar esa construcción progresiva desde los momentos iniciales se presentan resultados parciales de la investigación, obtenidos del análisis de los textos y entrevistas de alumnos de 1er. a 3er. grados.

### *Producción textual*

En el **Nivel 1** de producción textual, se ubican aquellos sujetos cuyos textos presentan palabras y dibujos de manera combinada. Frente a la tarea de producir un cuento, los niños manifiestan una marcada tendencia a comenzar por el dibujo; a éste le agregan luego palabras e, integrando ambos sistemas, narran un relato en forma oral. Resulta pertinente apelar a las observaciones formuladas por Graves (1983), quien ha puesto de relieve el papel del dibujo en la composición escrita. Según este autor, el dibujo constituye una etapa de ensayo, un banco de ideas al cual el sujeto recurre para otorgar sustancia a su escritura. Desde este punto de vista, el dibujo ayuda a los niños pequeños ya que opera como un intermediario entre el lenguaje oral y el escrito. Los estudios realizados por Graves pusieron en evidencia que el dibujo ayuda también en la elección y el desarrollo del tema de manera que, dibujar antes que escribir, posibilita a los chicos



1004

crear el escenario para una composición. Estos estudios conducen, como bien señala Gundlach (1982) a reconsiderar las relaciones entre dibujo y escritura y a resaltar el rol central del dibujo en el proceso de composición, en lugar de considerarlo como una simple ilustración del texto.

Las relaciones entre dibujo y escritura han sido minuciosamente analizadas por Ferreiro y Teberosky (1979) y por Ferreiro (1982), quienes pusieron en evidencia la diferenciación progresiva de ambos sistemas en las etapas iniciales de construcción del sistema alfabético hasta que éste se independiza totalmente. La complejidad de la tarea de producción de un cuento, aparentemente presenta dificultades para que el lenguaje escrito funcione como un sistema autónomo desde el comienzo: para conferir significado al texto, los sujetos apelan a ambos sistemas de representación. Esto se hace evidente cuando, al solicitarle a los chicos que lean el cuento que han escrito, lo hacen transitando fluidamente de un sistema a otro, sin que la presencia simultánea de elementos lingüísticos y no lingüísticos los perturbe: narran el relato compensando en forma oral las palabras y expresiones ausentes en el texto escrito: "arman" el relato a partir del dibujo.

En la medida en que el lenguaje comienza a funcionar autónomamente para la producción de un relato, el dibujo se constituye en un sistema equivalente de representación. Es plausible identificar ahora un nivel más avanzado de producción: el **Nivel 2**, considerando las observaciones de Graves (1983) quien caracteriza como más avanzados a los chicos que dibujan después de que el texto ha sido escrito con la sola finalidad de ilustrar una escena seleccionada del mismo. Una diferenciación interna se detecta en este nivel: **Nivel 2 A**, en el que el relato adquiere la forma de un conjunto de oraciones yuxtapuestas aunque temáticamente relacionadas, vinculadas entre sí por el conector **y**. La presencia en los textos, aunque de manera apenas esbozada del núcleo básico de la estructura narrativa: **complicación-resolución**, marcaría un avance posterior: **Nivel 2 B**. En todos los casos se manifiesta el intento de relatar una acción interesante, estableciéndose una relación directa, inmediata y lineal entre los dos componentes. La estructura sintáctica del texto se complejiza y se supera la producción de oraciones yuxtapuestas, procurando dar unidad al relato. Al respecto se ha señalado que junto con el aprendizaje de la gramática de la oración, los chicos también aprenden una gramática o esquema para la estructura del cuento. En consecuencia, se debe reconocer que al mismo tiempo que los niños aprenden a escribir oraciones complejas, también están aprendiendo a escribir cuentos y a elaborar explicaciones y argumentos complejos (Gundlach, 1982). Pareció conveniente conservar estos dos subniveles como diferenciaciones al interior de este nivel ya que, si bien se observa una progresión en la producción del texto, no se presentan modificaciones importantes en el plano de la conceptualización.

La identificación del **Nivel 3**, estaría marcada por una clara representación del **suceso** en el que se observa un mayor distanciamiento del par **complicación-resolución**: entre uno y otro se incluyen acontecimientos intermediarios. Por otra parte, se avanza en la complejización de la estructura narrativa al esbozar el **marco**. Se estaría en presencia pues, del germen de la configuración de la **trama** del relato.

## *Conceptualización de la estructura narrativa*

En el plano de la conceptualización, es a partir del **Nivel 2** que los niños son capaces de reflexión sobre el texto escrito, sin hacer referencia al dibujo presente en el relato. Estas reflexiones se restringen al propio texto; parecería que los niños no pueden extender sus ideas para pensar en los cuentos en general. Podría inferirse por las respuestas verbales, que los sujetos de este nivel no son capaces de aplicar el esquema del cuento, cuya adquisición es evidente en el relato oral, a su propio texto. Reflexionando sobre las producciones propias, los niños consideran que las partes del cuento están



1005

constituidas por unidades gráficas (p.e., cada una de las oraciones) o unidades espaciales (p.e., cada uno de los espacios interpalabras). Se hace evidente la dificultad para discriminar partes del cuento entendidas como ideas que marcan la apertura y el desarrollo de un relato. Los niños de este nivel no privilegian aspectos del texto: la supresión de cualquier parte del cuento no altera ni su contenido ni su estructura, sólo afecta la longitud del mismo.

Diferencias en la conceptualización comienzan a observarse en niños más avanzados. En el **Nivel 3** son capaces de referir las partes del cuento a las ideas implicadas en el mismo. La apertura del relato no es la primera palabra sino el **marco** o la **complicación**; el final no es la última palabra sino la **resolución** de la **complicación.** Los niños se manifiestan capaces también de detectar la función que cumplen estos componentes de la estructura. Otra novedad de este nivel es la conceptualización del cuento como relato interesante, aspecto al que no hacen mención los niños ubicados en el Nivel 2. Un claro ejemplo lo ofrece Ivana (3er. grado) cuando, ante la pregunta ¿Qué es lo más importante de tu cuento?, responde: "Que se rompió algo y entró mucha agua" (hace referencia a una parte del texto que escribió). Al preguntársele "¿Por qué es importante para el cuento?", responde: "Porque si no hubiera pasado eso tendría que haber pasado otra cosa, otro lío".

Las observaciones precedentes sugieren la posibilidad de establecer una correspondencia entre producción y conceptualización. Un texto escrito menos estructurado estaría acompañado de un nivel de conceptualización más primitivo; un esquema de cuento más elaborado posibilitaría la producción de un relato de organización más compleja en la que se evidencia la incorporación de los componentes de la estructura narrativa.

## Notas

* Este estudio ha sido financiado por el Consejo de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de la provincia de Córdoba (CONICOR) y la Secretaría de Ciencias y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto (SECYT). Colaboraron en la recolección y análisis de datos Luisa A. Pelizza y Gabriela Casas.

## Referencias bibliográficas

Barthes, R.; A. Greimas, C. Bremond, J. Gritti, V. Martin, C. Metz, T.Todorov y G. Genette (1982) **Análisis estructural del relato.** Barcelona: Ed. Buenos Aires.

Dimino, J.; R. Gerstein, D. Carnine y G. Blake (1990) "Story Grammar: An approach for promoting at-risk secondary students' comprehension of literature." **The elementary school journal**, 91 (1), p. 19-32.

Farris, C. (1987) "Current composition: Beyond process vs product." **English journal, 6**, p. 28-34.

Freedman, A.; I. Pringle y J. Yalden (eds.) (1983) **Learning to write: first language/second language.** London: Longman.

Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979) **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.** México: Siglo XXI.

Ferreiro, E. (1982) "Los sistemas constructivos de apropiación de la escritura." En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio: **Nuevas perspectivas para el aprendizaje de la lectura y escritura.** México: Siglo XXI.

Fitzerald, J. (1991) "Investigaciones sobre el texto narrativo. Implicaciones didácticas." En Denise Muth (comp.) **El texto narrativo. Estrategias para su comprensión.** Buenos Aires: Aique.

Graves, D. (1983) "The growth and development of first-grade writers. En A. Freedman, I. Pringle y J. Yalden (eds.) **Learning to write. First language/second language.** London: Longman.

Gundlach, R. (1982) "Children as writers: the beginnings of learning to write." En N. Nystrad (ed.) **What writers know. The language, process, and structure of written discourse.** London: Academic Press.

Jean, G. (1988) **El poder de los cuentos.** Barcelona: Pirene.

Nezworski, T.; N. Stein y T. Trabasso (1982) "Story structure versus content children's recall." **Journal of verbal learning and verbal behavior, 21**, p. 196-206.

Scardamalia, M. y C. Bereiter (1986) "Research on written composition." En M. Wittrock (ed.) **Handbook of research on teaching.** London: Collier MacMillan Publishers.

Tolchinsky Landsmann, L. y A. Sandbank (1990) "Producción y reflexión textual: procesos evolutivos e influencias educativas." **Lectura y Vida, 4**, p. 11-23.

Vaca, J. (1983) "Ortografía y significado." **Lectura y Vida, 1**, p.4-9.

Van Dijk, T. (1978) **La ciencia del texto.** Barcelona: Paidós.



1006

# LECTOESCRITURA: ¿APRENDIZAJE ESPONTÁNEO O ESCOLAR?

MIRELLA CANU

*La autora es maestra-capacitadora, docente y asistente social en la provincia de Córdoba, Argentina. Esta ponencia fue presentada en el* ***15º Congreso Mundial de Lectura****, realizado en Buenos Aires del 19 al 22 de julio de 1994.*

*"La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la lectura de ésta no pueda prescindir de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto implica la percepción de las relaciones entre el texto y el contexto." (P.Freire)*

## Los maestros aprendemos enseñando

La experiencia que intento comunicar es el relato del proceso colectivo iniciado por dos maestras de 1er. grado —quizá con el único privilegio de tener una "oreja verde" al decir de Rodari— y al que se fueron sumando otros maestros, en el entendimiento de que, en esto de los aprendizajes los chicos tienen algo que decir.

El "Había una vez" de esta historia se sitúa a comienzos de los '80 en un centro privado de investigación pedagógica de Córdoba, Argentina, donde, a golpes de ingenio infantil y sufriendo no pocos accesos de estupor adulto, pude vislumbrar el fracaso de las didácticas aun en el marco del éxito de los niños.

Cuando Mariana (mi alumna), desplegando una primerosa lámina tipo Billiken llena de frutas y verduras traída para trabajar los alimentos me dijo: "Aquí dice lechuga, remolacha, naranja, banana, pero yo no los puedo escribir porque no las sé", se me apucheró el guardapolvo advirtiendo que había reducido su dieta lingüística a la papa, el pomelo y el limón por sacrosantas razones de digestión didáctica.



1007

Aquel día comencé a entender cómo el éxito social, si no anula, al menos disimula muy bien el fracaso de la escuela, brindándonos un espejismo que viene como anillo al dedo para justificar esa máxima: "Queremos hacer de los niños seres pensantes y críticos". ¿Los chicos son o se hacen pensantes? ¿Qué no necesitan de nosotros para seguir siéndolo?

Porque en ese "no lo sé" de Mariana estaba bastante claro que era la escuela —o sea yo— quien no le permitía saber lo que sabía, allí dentro; aunque en su mundo real lo manejaba a las mil maravillas. En mi buena pero estéril intención de preservarla de los aprendizajes precoces, subyacía la convicción de que hay un dador y un "recibidor", y que es posible dicotomizar la realidad y el pensamiento.

Desde entonces, ante afirmaciones docentes como: "Yo no necesito cambiar porque mis chicos aprueban", me pregunto qué aprueban.

También me nació una preocupación. Cuando se dice: "Aquí la repitencia en los primeros grados es del 35%, pero... ¡qué querés! tenemos un "elemento" muy particular" (léase futuros delincuentes, prostitutas, etc.) ¿Qué se dice?

Esos niños que fracasan en los aprendizajes, considerados casi despectivamente "elementos", son chicos que al ingresar a la escuela ya han transitado una etapa de socialización que los dotó de un bagaje interpretativo mediatizado por la palabra. Pero debido al medio en el que se desarrolló su actividad lectural (interpretativa), poco y nada tiene que ver con el código escrito. En criollo ¡bah!, son los también llamados "chicos pobres que no tocan un libro ni por casualidad".

Con estas preocupaciones nos lanzamos a una experiencia estable de la que forma parte un emprendimiento editorial (la producción de libros de lectura para 1°, 2° y 3° grado) y a la búsqueda y profundización de los aportes de otras disciplinas (afortunadamente fecundos y meridianos), como p.e., los de la socio y psicolingüística, de las áreas artísticas, etc.

Esta tarea se amplió con experiencias de trabajo con grupos desfavorecidos socialmente y luego en el rol de la capacitadora docente. De allí que el contacto permanente en las escuelas con los maestros, me permitió hacer un seguimiento reconstructivo de cómo los maestros procesamos algunas informaciones transfiriéndolas a la práctica.

Valga entonces la intención de mirarnos en el acto de enseñar, con la posibilidad de reconocernos aún en situaciones casi risibles, como humanos en aprendizaje con lo que esto conlleva de error, pero con la maravillosa posibilidad de recrear.

## ¿En qué contextos enseñamos los maestros?

Para desentrañar esta pregunta es posible una mirada hacia los actores del proceso de apropiación de la lectoescritura y la trama que entre ellos se teje y desteje:

| El niño como sujeto de aprendizaje | La escritura como objeto de aprendizaje |
|---|---|

La escuela como facilitadora —o no— de aprendizaje

De la escritura sólo interesaría su esencia y hacer un sencillo cálculo histórico:

▼ Por su esencia: Siendo una representación del pensamiento, sólo tiene sentido si como estímulo gráfico nos remite a la elaboración mental que constituye el significado. Utiliza signos que en términos de relación significado-significante no guardan semejanza. Y por último, es convencional; no hay otra forma de aprehenderla sino a partir de la relación y el uso social.

▼ El sencillo (y a muy grosso modo) cálculo histórico: Entre la fecha en que fueron pintadas las Cuevas de Altamira y el momento en que aparece el alfabeto hebreo habrían transcurrido 2500 años. Sería el tiempo que le insumió a la humanidad el pasaje del símbolo al signo. Si en el año 2000 alcanzáramos la meta fijada por la ONU —lograr distribuir el bien de la escritura a razón de un alfabetizado per cápita— y teniendo en cuenta que el alfabeto apareció alrededor del año 2000 a.c., la hazaña nos habría insumido 4000 años. El nuestro parecería un tiempo prudencial para la alfabetización universal ¿no?

Si ante la friolera de años no sucumbimos adhiriendo a las predicciones apocalípticas de que todo está perdido, quizá podamos preguntarnos: ¿Cómo son los chicos que pasan a engrosar, dentro del mapa de la pobreza, esos grupos que Freire llama "hombres y mujeres cultos a los que se les ha negado el derecho de expresarse y por ello son sometidos a vivir en una cultura del silencio"?



1008

En cuanto al niño, sería bueno recordar que los humanos procedemos igual ante el objeto escritura, provengamos de la clase social que provengamos. Las investigaciones desde la teoría psicogenética nos ahorran comentarios. Sólo quisiera contar, para ampliar los comentarios ahorrados, la historia que viví con Juancito y Lili, quienes pasaban siempre por casa a pedir algo de comer y se mostraban deslumbrados por el revoltijo de papeles con el que me encontraban trabajando. Les propuse aprender a leer y escribir, ya que, teniendo 12 y 13 años no habían pasado por la escuela (ni por el Registro Civil siendo felices indocumentados).

De las cosas que podría decir, sólo lo que me maravilló en su momento: cumplieron exactamente el pasaje por los distintos niveles de conceptualización de la escritura que plantea E.Ferreiro. Eran, sin metáfora, un yacimiento inagotable de literatura oral, desde la que transitaban en un ida y vuelta hacia la literatura escrita que yo les ofrecía y que ellos recibían con un placer inconmesurable.

Decían cosas como: *"Es muy liyento, Doña, a mi hermana le guastaba cada rato"*. (Liyento, de liyo=lio: liero / Guastaba, de guastar=golpear: golpeaba), refiriéndose a un cuñado abusivo y golpeador que estaba preso.

Juan, por su parte, era capaz de contar con lujo de detalles, rituales como el de la muerte del angelito. Este consiste en proveer de vestimenta con alitas y un jarrito (todo fabricado con papel blanco) al niño muerto, para ayudarlo así a volar al cielo saciando su sed por el camino.

Como se ve, Lili y Juan no eran analfabetos culturales, sólo no sabían leer y escribir signos lingüísticos. ¿Por qué este tipo de charlas no se da tan a menudo en las aulas? Si los chicos antes de acceder al código escrito utilizan con eficiencia el habla, el gesto y el dibujo en su rol de co-significadores ¿qué aspectos de la escritura son, entonces, los que permanecen tan ocultos?

Habrá que buscar dentro de la escuela como facilitadora de aprendizajes. Los maestros ¿estamos realmente convencidos de que nuestros alumnos son capaces? Asumir nuestro rol como una acción verdaderamente cooperativa donde alumnos y maestros somos interlocutores válidos, parecería una forma honesta de lograr aprendizajes sin mimetismos. Ni adultos que finjan ser niños ni niños forzados a parecer adultos; ambos pueden encontrarse en un espacio común, en esa "zona de desarrollo próximo" a que se refiere Vigotsky.

Dentro de esa zona donde pululan las metodologías ¿habrá algunas que sirvan para los favorecidos y otras para los desfavorecidos? Cabe preguntarse por una zona de encuentro cultural, donde maestros y alumnos —pertenecientes a subculturas distintas— se encuentran o desencuentran.

Del análisis antropológico se desprende que fracasan escolarmente los chicos pertenecientes a la cultura del silencio. "La realidad que trata de imponerse desde el sistema educativo choca, en múltiples aspectos, con la vernácula. La asunción de elementos que no pertenecen al entorno del sujeto ni encuentran posibilidades de ser aplicados en él, se torna dificultosa. De alguna manera pueden llegar a considerarse no reales." (L. Heredia, B. Bixio.)

## El marco de la observación

En nuestra provincia se implementa desde 1985 la Reforma Educacional Córdoba, uno de cuyos postulados básicos es la democratización y regionalización de la enseñanza, la meta a alcanzar es la superación del fracaso escolar. Desde el sistema educativo se ofrece a los docentes en ejercicio capacitación a distancia en el área de la lectoescritura. El mercado editorial y los emprendimientos de capacitación docente desde el ámbito privado acercaron notablemente a investigadores, investigaciones y maestros.

Hechas las aclaraciones del caso, veamos la observación: Impensadamente quizá, los maestros nos encontramos inmersos en una revolución



1009

copernicana. Concepciones sociales sobre el aprendizaje de la lengua escrita que ya tenían bastante tiempo de formulación, hicieron eclosión en nosotros. En lo que a simple vista parecería un cisma, los docentes podían protagonizar charlas como éstas:

▼ Los chicos están haciendo su proceso —sostenía la maestra de 1°, intentando justificar el estado cuasi jeroglífico de la escritura de sus alumnos.
▼ Ah, no sé... a mí no me los mandés silábicos ¿o cómo les decías? —advertía la maestra de 2° con puñales en los ojos.

O una mamá respondiendo a la pregunta de una amiga sobre los resultados de su hija en el colegio: -¡Calláte! Se me quedó silábico... y la maestra le puso NO SATI. ¡Y no me lo dijo! Que si no, yo le enseñaba.

O novedosas maneras de rotular: "¿Trabajás con método o propuesta?"; "Yo aplico la psicogénesis"; "A los presimbólicos no hay que sentarlos con los alfabéticos".

Comentarios que, por un lego, bien podrían ser interpretados como referidos a antídotos eficaces, virus contagiosos o cosas por el estilo.

Desde este decir anecdótico —pero no tanto— es interesante partir. Casi humorísticamente, en el léxico maestril nuevos términos y concepciones viejas se yuxtaponen desnudando una hipótesis de ¿Y ahora qué?

Es innegable y legítimo; nos interesa, es imprescindible que los chicos aprendan a leer, escribir, sumar y restar. La pregunta es para qué y cómo. Pareciera que ante el descubrimiento de cómo procede el pensamiento infantil, los maestros hubiésemos sido paralizados de asombro: ¡Aprenden solos!, lo cual es una verdad. Pero en muchos casos transformamos esa realidad en una dicotomía: **aprendizajes espontáneos vs. aprendizajes escolares.**

De ser los aprendizajes espontáneos, ¿los maestros nos quedaríamos sin fuente de trabajo? Si se aprende espontáneamente, ¿por qué hay analfabetos? Si por espontáneo entendemos lo voluntario y natural, no tendría por qué ser opuesto a lo escolar, a menos que lo escolar no deba ser lo cotidiano.

Esta dicotomía encierra un doble peligro. Por un lado si el individuo (léase chico) es tan condescendientemente abandonado a sus propios medios en el esfuerzo por la alfabetización, ¿no lo estamos dejando librado a los recursos de su medio de pertenencia en un nuevo modo de discriminar? Entonces, el: "Bueno, con esta metodología andan los que andan. Con los que no tienen apoyo en la casa, ya se sabe, no hay nada que hacer", tiene una nueva justificación. Por el otro, si la escuela pierde de vista sus posibilidades de productora de situaciones de alfabetización, ¿no se convierte —aguando su esencia— en mera reproductora de desigualdades sociales?

## Recorte observado

Con el objetivo de intercambiar significados para saber qué entendíamos por "nuevas propuestas", "psicogénesis", "aprendizajes espontáneos", "alfabetización", en cada grupo de trabajo formulé preguntas y ordené respuestas, más que con fines estadísticos, con la intención de analizar por dónde transitábamos los maestros en esto de encontrar nuevas didácticas. Así, tomo como muestra un grupo de maestros cuyo denominador común es:

▼ Manifiestan tener una nueva actitud ante su rol pedagógico.
▼ Han incorporado a su bajage profesional información teórica actualizada.
▼ Trabajan en medios sociales desfavorecidos.
▼ No cuentan en sus escuelas con servicio de asesoramiento especial del propio centro educativo.
▼ Participan de los encuentros junto con compañeros del mismo ciclo escolar.
▼ Realizan en sus aulas actividades de lectoescritura que, según su valoración, responden a una nueva concepción.

De las múltiples respuestas de los maestros de Jardín y 1er. grado tendré en cuenta solamente las actividades de lectoescritura que realizan. Y del listado tomaré sólo aquéllas que **todos** los interrogados mencionaron.

*Jardín:
- Escritura del nombre propio.
- Escritura espontánea.
- Libro viajero.

*1er. grado:
- Trabajos con el nombre propio.
- Reconocimiento de palabras largas y cortas.
- Discriminación entre objetos gráficos que pueden leerse o no.
- Escritura espontánea.

# Por Más Emotivo Que Sea Su Encuentro Con Este Libro, No Le Faltarán Palabras Para Expresarlo

Warnerkraut & Asoc.

Después de varios años de circulación limitada y parcial, Santillana reedita *El libro de Grafein*. Textualmente, una obra imprescindible para que la ejercitación de la escritura alcance una dinámica ideal. Con un método inigualable, las consignas más productivas y la mejor manera de implementarlas.
Porque no hay material más rico para un taller de escritura que la experiencia que le dio origen, vuelve *El libro de Grafein* .
Con todas las palabras.

**Santillana**
AULA XXI
La Libertad De Elegir

1011

De las maestras de 2° y 3° grados tomaré solo las que en **todos** los casos fueron consideradas "dificultades" a trabajar, dado el nivel de desempeño en lectoescritura de sus alumnos.

*2do. grado:
- Tarea diferenciada, pues hay distintos niveles de conceptualización dentro del grupo.
- Segmentación léxica.

*3er. grado:
- La ortografía.
- Uso de mayúsculas y puntuación.

Para completar el espectro podrían comentarse manifestaciones comunes a todos los maestros de 4° a 7° grado (como p.e., el desconcierto ante la "falta de creatividad en la producción escrita", "la pobreza de vocabulario" o el "desinterés por la lectura"), pero sería imposible de abarcar en este trabajo. Y si bien desde la observación acotada al Primer Ciclo puede ramificarse el análisis, me interesa referirme a dos aspectos que aparecen como esenciales: el tratamiento y uso de los textos por un lado y la preocupación por el sistema de escritura por el otro.

## ¿Y los textos?... ¡Bien gracias!

Lo primero que llama la atención es que (salvo en el caso del Libro Viajero) no se mencionó la lectura de cuentos o textos en general como actividad propuesta por todos los maestros. A pesar de que cada Jardín contaba con un rincón de lectura, no fue explicitado. Lamentablemente, ninguno de los otros grados poseía biblioteca aúlica y sólo se leían los cuentos que llevaba algún niño o los que proveía el maestro. Por lo general no se leen textos informativos. Las revistas y diarios eran comúnmente usados para recortar figuras, palabras o letras. La mayoría de los grupos no usaban libro de lectura por razones económicas, circulando sí, aquellas herencias de hermanos mayores, que en el caso de 1°, consistían en textos adaptados al método de palabra generadora. Existía además entre un número considerable de maestros, la idea de que los libros de lectura no resultan demasiado útiles en la práctica, que pueden ser reemplazados por portadores de texto varios y producciones escritas de los niños. Se utilizaban abundantes fotocopias de autoría propia y ajena. En el caso de 2° y 3°, sobre estas fotocopias los maestros proponen lectura en voz alta, alternada y cuestionarios tendientes a evaluar la comprensión. Específicamente en 3°, de estos textos se extraen sustantivos, adjetivos y verbos. Aquí se hace evidente una dicotomía, pero con variantes: **Libro de lectura vs... ¿versus qué?**

**1ª variante:** en algunos casos no se usa libro de lectura y se reemplaza por nada (salvo esporádicas fotocopias).

**2ª variante:** se reemplaza el libro por escritura producida por los chicos. Es rico que los niños vean su escritura en un objeto con características de libro. Pero, sin lugar a dudas, proponerlo como única alternativa es distorsionar la realidad, ya que esos "libros" no son tales como lo es el objeto cultural que circula en nuestras sociedades. Es, además, privar a los niños de la posibilidad de desplegar su imaginario y enriquecerlo en el intercambio con el de otros, que proponen un espacio de comunicación precisamente a partir del texto.

**3ª variante:** se basa en la aseveración de que los libros de literatura infantil reemplazan a los de lectura. Si bien es impensable promover la lectura en los niños sin ponerlos en contacto con los libros, con la buena literatura, esta realidad no es incompatible con el acceso a un libro en el que se puede aprender acerca de la lengua, sus trampas y jugarretas; donde los temas y las dificultades que plantea el idioma se imbrican con la vida misma. No estamos hablando entonces de libros donde todo y tanto se subordina al didactismo, que la "f" se enseña a partir de "foca" desde Puerto Madryn a La Quiaca. Hablamos de libros de lectura que crean un espacio de comunicación entre el autor y el lector, ambos poseedores de vivencias desde las cuales se puede entrar y salir del ámbito del texto, abierto también a las posibilidades de un maestro partícipe y mediador interactivo.

Si nos perdemos en el mar de didactismos, quizá haya que volver a lo elemental: ¿para qué leemos? Para conocer, quitarnos las dudas y poder comprender, para resolver situaciones diarias y movernos en el mundo; leemos por placer. Este es el **objetivo.**

Si la planificación reza: "respetando los intereses del niño" o "despertar el goce por la lectura", ¿por qué los sumimos en un valle de sustantivos y adjetivos que pueden convertirse en lágrimas? ¿Cómo llega el mensaje artístico a los niños? "Al igual que cualquier mensaje ingresa por un canal, por un conducto que en este caso es el libro y que tal vez por primera vez para un niño



1012

sea la escuela, el docente quien mediatice este mensaje literario... cual un pez, el mensaje penetra refrescándose en las aguas de los conocimientos, nociones o esquemas previos, zambulléndose en el río interno de ese sujeto que escucha-lee y recepta", dice la escritora Graciela Bialet. Habría que tener presente que la alfabetización posibilita la lectura, pero no necesariamente despierta el gusto por ella.

"Se aprende a leer porque se supone que las letras 'dicen algo' y porque se intenta 'decir algo' al escribir. Las prácticas que dejan de lado el significado destruyen la relación entre la escritura y la lengua oral y dificultan enormemente el aprendizaje", dice la investigadora Emilia Ferreiro. Pareciera que con gusto se aprende a leer más fácilmente y que la curiosidad por el texto puede ser una buena motivación para hacer el esfuerzo de decodificar.

El texto también —y ésto es primordial en los medios desfavorecidos como en los que no lo son— está en la literatura no escrita que atesoran las narraciones de los abuelos, los dichos y coplas del lugar, las anécdodas de la familia, las leyendas. ¿Por qué no habrían de legitimarse tomando forma gráfica? Entre los maestros consultados, algunos concretaron valiosas recopilaciones.

Pero ¡ay! la evaluación... indagando sobre el porqué de esta necesidad de escuchar leer individual y colectivamente en voz alta a los chicos y de formular los consabidos cuestionarios post-lectura, aparece la intención de conocer cómo leen y cuánto éstos entienden, sin encontrar en la mayoría de los casos, modos superadores de una mecanización sonora o de la disección literaria.

¿Es posible "evaluar lectura" sin convertir en público y colectivo un acto tan individual y silencioso? Rastreando entre las respuestas **no comunes** a todos los interrogados, puede verse que algunos maestros se valen, para evaluar la comprensión lectora de sus alumnos, de ciertos recursos (como el completado de crucigramas; búsquedas del tesoro donde las pistas se dan por escrito y el juego se realiza en silencio; señalamiento de variables según las categorías de verdadero o falso) que implican una concepción distinta del acto de leer.

Ante la preocupación por cómo evaluar la lectura por placer, cabe preguntarse si es posible hacerlo. A veces sería provechoso mirar hacia la escuela vieja. En mis tiempos se hacían concursos de lectura consistentes en leer algún texto seleccionado al azar entre las lecturas estudiadas previamente; en voz alta, tomando el libro con la mano izquierda, de pie, sosteniendo con la mano derecha la esquina superior de la página correspondiente y levantando la vista cada punto y aparte. Un horror... se dirá. Sí. Pero coherente con lo que mi maestra pensaba que era la lectura.

Sería lógico, desde una nueva concepción, hacer concursos de lectura (libres en la elección y silenciosos en la ejecución) que desde el movimiento de la biblioteca áulica indiquen cuántos libros retira cada alumno y cuáles son los títulos más requeridos, tal como lo describieron algunos docentes. Valgan estos botones como muestra de cómo los docentes "reciclamos" viejos recursos dentro de una comprensión novedosa.

Es justo destacar que el desinterés lector es un mal compartido por la sociedad. Cuando los docentes renegamos de la "caja boba", supuesta causante de la abulia de nuestros chicos, es oportuno recordar los resultados de una investigación llevada a cabo por los Ministerios de Salud y Educación de nuestra provincia hace unos años que, entre otros detalles, revela que el 89,7% de los docentes primarios mira TV; y el 54,4% lo hace



1013

entre 1 y 3 horas por día. En las encuestas, además, dijo leer textos el 47,2% de los maestros. (**La Voz del Interior**, 13/11/89.)

Quizá si nos permitiéramos más zambullidas en los ríos del deleite, animaríamos con mayor frescura a nuestros niños a la lectura.

## La preocupación por el sistema de escritura

En los señalamientos que todos los docentes hicieron hay una preocupación casi excluyente por el sistema de escritura como tal. Una necesidad de reemplazar directamente la serie silábica por otros modos de apresar las formas en que la escritura puede ser reducida a una combinatoria de signos. Profundizando acerca de las actividades por todos mencionadas, puede apreciarse cómo los maestros de 1° son los más ungidos por la perentoriedad de las expectativas: escribir es cosa de su casi exclusiva competencia. Analizándolas vemos como todas ellas están de algún modo relacionadas con las hipótesis infantiles:

▼ La del nombre en una confusa interpretación de las investigaciones en psicogénesis, ya que comúnmente se asocia el nombre propio a la del nombre del objeto.
▼ Palabras largas y cortas, entendiendo aquello por lo cual los niños aún dependientes de sus percepciones suponen que a objetos grandes deben corresponder nombres largos y viceversa; pero sin tener en cuenta, al momento de analizarlas, la necesaria relación con la emisión sonora.
▼ Escritura espontánea, consistente por lo general, en fotocopias con ilustraciones de diversos objetos (sospechosamente iguales a los utilizados por los investigadores para ejemplificar sus estudios), debajo de los cuales los chicos deberán escribir el nombre; o la opción dada por el maestro de "escriban como puedan" ante situaciones diversas.

Al preguntárseles sobre el para qué de estas actividades, los docentes sostienen que el nombre propio es útil como referente de escritura, que distinguir palabras largas y cortas sirve a la toma de conciencia sobre la relación entre emisión sonora y representación gráfica; y que la escritura espontánea es una estrategia para evaluar el nivel alcanzado por sus alumnos.

En Jardín de infantes, el nombre propio es tomado como copia, y escritura espontánea como posibilidad, sólo si se desea, y siendo aceptada al nivel que se produzca, por maestros mucho menos presionados por la urgencia del aprendizaje. De las actividades no mencionadas por todos los maestros de este nivel sino por algunos, las hay de dos características definidas y disímiles: aquellas como la copia de la fecha, la ubicación espacial en el plano o la reproducción de letras a partir de moldes por un lado; y la producción de mensajes utilizando el dibujo como código, la anticipación de un texto a partir de la imagen o la interpretación de formas a partir de un garabato y la posterior creación colectiva de una historia que escribe la maestra, por el otro.

Los maestros de 2° y 3° se manifiestan preocupados por otros niveles de conceptualización —expresados en términos de segmentación léxica, ortografía y puntuación— y perciben estos aspectos a trabajar más como dificultades (o deficiencias) que como momentos esperables dentro del proceso de construcción.

Al profundizar con ellos acerca de las actividades que proponen a los chicos para abordar tales "dificultades", mencionan: escritura de oraciones remarcando que comienzan con mayúscula y terminan con punto; reconocimiento de distintas oraciones dentro de un texto corto dado; armado de oraciones a partir de carteles que provee el docente y que contienen frases seccionadas en palabras, para trabajar la puntuación; dictado de frases remarcando la separación entre palabras para la segmentación; y un notable desconcierto ante los modos convenientes de trabajar la ortografía. Todos manifiestan realizar copias, dictados, elaboración individual de listados de palabras, escritura colectiva de palabras e ideas.

No evidencian un criterio de secuenciación de aspectos observables de la lengua para abordar la enseñanza desde lo más simple a lo complejo, ni agrupamiento de variables que tiendan a la confrontación de las mismas para promover su análisis. Hay más bien, una tendencia a separar tales "dificultades" (p.e., análisis de palabras con "gue-gui", "que-qui", "je-ji", "ge-gi", separadas por espacios de tiempo prudenciales) con el convencimiento de que cuanto menos se confronta, más efectiva será la incorporación de la norma.

¿Por qué esta impresión generalizada de los maestros de 2° y 3° de estar permanentemente en-



1014

frentándose a "dificultades" más que a puntos del proceso? Pareciera que el aprendizaje de la lectoescritura se reduce al descubrimiento e incorporación del sistema alfabético (tema crucial asumido por los "primerizos") y de ahí en más sólo cabe batirse contra los fantasmas del texto. ¿Será porque la escritura es, al parecer, reducida a la normativa del sistema?

Revisando las actividades que **sólo algunos** docentes manifiestan realizar, encontramos: intercambio de cartas entre alumnos de distintas escuelas o grados, registros de observación a partir de temas de ciencias, recopilación de coplas y adivinanzas, creación colectiva de historias, etc.

Habría, entonces, dentro de todas las actividades mencionadas, dos modalidades para proponer el aprendizaje de la lengua escrita: una de actividades cerradas en sí mismas (el dictado, la copia o la escritura de frases porque sí); y otra que implica una multiplicidad de acciones, abierta a la posibilidad de transitar desde el acto de escribir hacia alguna otra finalidad —cognitiva, comunicativa o recreativa— (registro de observación, intercambio de cartas y recopilación de coplas).

Más allá de lo acertadas o no que resultaran estas actividades, puede decirse —tal como lo plantean los docentes— que en el primer caso (de actividades cerradas) intentan trabajar estrictamente el sistema de escritura; y en el segundo (de multiplicidad de acciones), las funciones de la escritura. ¿Es que puede construirse el sistema de escritura fuera de las funciones de la lengua?

Encontrar en la escuela espacios donde recrear la escritura sin perder el significado es el desafío. Desafío para nosotros docentes, en este proceso constructivo de resignificar el rol pedagógico, sintetizando las informaciones que devienen de otras disciplinas y de **nuestro quehacer**, para reformular la práctica. Es éste el camino que estamos transitando y me animaría a decir que los hallazgos más valiosos son aquellos descubrimientos que nos permiten el encuentro entre las estrategias puestas en juego por quien aprende y nuestras propias estrategias como quien enseña.

## Estrategias de aprendizaje - estrategias didácticas

Analizando los modos de proyectar actividades ya expuestos, se desprende que mientras en el primer caso la propuesta se agota en la acción, el segundo supone una variedad de acciones que se imbrican, convirtiéndose en una experiencia. Una estrategia didáctica, entonces, supone un objetivo a lograr; pero desde una visión realista y no desde un hacer "como si", que poco tiene que ver con lo cotidiano o espontáneo.

Así, para la formulación de estas estrategias, es necesario partir de criterios básicos que pueden ser pensados en términos de **juego**, **interacción** y **experiencia**.

### *El juego*

Con un ser esencialmente lúdico ¿cuánto jugamos en las aulas?

Entre las estrategias que el niño utiliza para construir conocimientos, se destaca por importancia y frecuencia, el juego. ¿Cómo aprende a separar significado de objeto sino a través del juego simbólico? Y ésta es la condición necesaria para aprender la escritura y la lectura.

Influenciada por el prejuicio (bastante generalizado) de que en las situaciones de juego los chicos no hacen o no aprenden nada, la escuela formal desdeña o hace muy poco uso de estas estrategias.

La transmisión oral del conocimiento es el modo institucionalizado de enseñar a los niños. Pero sería bueno recordar más a menudo que ellos disponen de otras. La cuestión, entonces, es saber cuáles son las estrategias a través de las cuales los chicos construyen su conocimiento en una etapa determinada y cómo y cuánto están siendo utilizadas o promovidas desde nuestras propuestas.

Al llegar a 1°, los chicos viven una etapa de tránsito entre el juego simbólico y los juegos reglados. Quizá por eso disfruta tanto al jugar con las palabras haciendo rimas y canciones; se divierte con las pasadas que las palabras pueden jugarle al descubrir p.e., que "ir viendo" no es lo mismo que estar "hirviendo"; o que la "pizzera" no tiene los mismos usos que la "lapicera".

### *La interacción*

Intercambiar, poder cotejar los propios puntos de vista con los de los otros presupone la incorporación al grupo, con lo que ello implica para la co-

municación. Hoy sabemos que los chicos aprenden mucho entre pares y que las situaciones de trabajo compartidas conducen a logros satisfactorios, también dentro de los aprendizajes formales. Es más, los maestros reconocemos permanentemente que chicos con dificultades para resolver situaciones individualmente, aprenden a hacerlo con la acción conjunta.

El desafío es quizá, entonces, buscar situaciones de verdadera interacción en el uso de la lengua escrita.

## *La experiencia*

Socialmente, vivimos permanentemente experiencias con el habla y con la escritura. Valga destacar, dado el contexto dentro del que se focaliza la observación objeto de este trabajo, el uso particular de la lengua que cada grupo social hace.

### ** El uso regional del habla*

Desde esta perspectiva ¿cómo pensamos los espacios para la recreación del sistema lectoescrito?

En Córdoba, algunos grupos usan "sandiya"= sandía; "me toy caloreando"=me estoy acalorando. Si optamos por actitudes pedagógicas acordes con lo que la antropología, la sociolingüística y el respeto por el otro indican, sabremos que a estos hablantes les insumirá más tiempo (por la complejidad del proceso y no por incapacidad genética) ajustarse a la norma de la escritura estándar, que a aquellos que experimentan ya con una variante oral más próxima a la oficial. Pero si entendemos que no por oficial una variante idiomática es mas rica o más pura, sabremos aceptar la lengua regional como su variante oral; no por condescendencia, sino porque estratégicamente así conviene. ¿De qué sirve hacerle recortar al niño decenas de palabras largas o cortas, si no aceptamos la relación habla-escritura dentro del uso real, o sea con significado?

Digamos que un criterio básico para diseñar estrategias didácticas no puede agotarse en la correspondencia fonografemática de la palabra escrita, por importante que ésta sea. Debe ser, antes que nada, una puerta abierta a resignificar el mundo. Lo que la escuela dice y cómo lo dice, está en juego ante el qué y el cómo dice quien ingresa a ella. "Un hablante que se avergüenza de sus propios hábitos lingüísticos sufre una vejación fundamental como ser humano: hacer a cualquiera, especialmente a un niño, avergonzarse de este modo es tan indefendible como hacerlo avergonzar del color de su piel", dice Mc Intosh.

### ** La experiencia con la lengua escrita*

Interpretar y expresar el mundo a través de la escritura, a menudo implica generar situaciones que el niño de medios desfavorecidos no experimenta en su vida extraescolar. Experimentar con la escritura en la práctica es servirse de ella para indagar, registrar, preguntar y expresar sentimientos. En el marco de una estrategia, toda actividad puede ser válida si la circunstancia en que se realiza la hace necesaria. Dictar tiene sentido si es para decir a otro lo que deseo que se escriba, copiar es válido si necesito conservar una conclusión y así sucesivamente.

## Conclusiones

Conclusiones... parece una palabra casi soberbia... por suerte los poetas siempre salen al rescate:

*Suspirando de alivio, un hombre lo escribió un día en el árbol del saber.*
*Quizá siga escrito en él por mucho tiempo y generación tras generación de él se alimenten juzgándolo eterna verdad.*
*Quizá los sabios desprecien a quien no lo conozca.*
*Pero puede ocurrir que surja una sospecha, que nuevas experiencias hagan conmoverse al principio. Que la duda se despierte.*

*Bertold Brecht*



1016

No hay una forma de elaborar conocimientos, tanto en términos generales como de lectoescritura. La transmisión oral, la experimentación directa, la observación de los hechos, el intercambio de información, la actividad lúdica, etc., son caminos. Ninguno es mejor que otro, más importante; ninguno puede atribuirse por sí solo la posibilidad de promover la construcción del conocimiento. El conocimiento infantil es la resultante de la interacción de un grupo de factores entre los que su pertenencia a un medio físico y cultural tienen un papel fundamental.

El adulto tiene un papel socialmente determinado importante en la transmisión de conocimientos, y no puede renunciar a él sin poner en riesgo la supervivencia de la cultura a la que él y su descendencia pertenecen. Los maestros somos adultos avalados por la comunidad para desempeñar la tarea de transmisión formal de los conocimientos acumulados en la historia de la humanidad. Universalmente, los maestros vamos a la escuela a enseñar y los alumnos a aprender.

Ahora bien: el hecho de que muchos niños no hayan aprendido en su vida extraescolar algunos comportamientos necesarios para el aprendizaje de la lectoescritura no significa su incapacidad para aprender. Tampoco implica que los maestros no les podamos enseñar. Quiere decir, en lenguaje maestril básico, que se trata de buscar el acercamiento entre las estrategias didácticas y las de aprendizaje. Y un buen comienzo pareciera ser el intentar actividades que cobren sentido y utilidad dentro de una experiencia que, siendo válida para el individuo y el grupo que las realizan, merezca ser vivida.

Cuando los docentes hacemos también nuestro propio camino, en el que ninguno de los múltiples factores que configuran nuestro rol puede dar cuenta por sí solo del "ser maestro", construimos nuestra identidad.

Al sintetizar las nuevas concepciones en la enseñanza de la lectoescritura y nuestra práctica, podemos (o sería saludable) encontrar la forma de impregnarnos de otros para ser más nosotros mismos, y no "desinformarnos" con aportes que, tomados sólo de prestado, más acorralan que liberan. No nos pase en esta revolución copernicana como con Galileo, que al cabo de 500 años terminaron pidiéndole disculpas porque la Tierra efectivamente se movía. No nos pase que terminemos echándole la culpa a la psicogénesis (por ejemplo) del fracaso de nuevas didácticas para la lecto-escritura, y luego nos demos cuenta de la irremediable verdad que ella nos muestra.

Porque la enseñanza y el aprendizaje siguen siendo una cuestión de la escuela, siguen siendo cuestión de los docentes y no tenemos por qué renegar de ello. Lo espontáneo (al igual que lo cortés) no quita lo escolar (o sea lo valiente).

## Referencias bibliográficas


Bialet, Graciela (1993) "Apuntes de clase para la cátedra: La literatura infantil y su acción interdisciplinaria." Córdoba: **I.N.E.S.**

Bialet, G. y M. Canu (1993) "Pasito a paso 1." "Pasito a paso 2." **Libro del maestro.** Córdoba: Ed. B.C.

Heredia, L. y B.Bixio (1987) **Distancia cultural y lingüística. (Una hipótesis sobre el fracaso escolar en el oeste cordobés.)** Publicación del Ministerio de Educación de la Pcia. de Córdoba/U.N.C.

Ferreiro, E. et al. (1986) **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. Buenos Aires: Siglo XXI.

Ferreiro, E. y colab. (1993) **Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela rural.** Buenos Aires: Coquena.

Freire, P. (1992) **La importancia de leer en el proceso de liberación.** México: Siglo XXI.

Freire, P. (1985) **Pedagogía del oprimido.** Buenos Aires: Siglo XXI.

Piaget, J. (1993) **La formación del símbolo en el niño.** México: Fondo de Cultura Económica.

Rama, G.W. (1992) **Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay**. Montevideo: Publicación de la CEPAL.

Vygotski, L.S. (1979) **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.** Barcelona: Grijalbo.




101

# 2 Ponencias del 3er. Congreso Latinoamericano de Lectoescritura

## *"El rol del docente en la formación de lectores"*

- ✓ **Una alternativa de capacitación docente para la alfabetización inicial**
  Mirta Castedo
- ✓ **Una experiencia de enseñanza aprendizaje a través de la investigación o el respeto de la historia del docente a través de una experiencia**
  María Laura Galaburri
- ✓ **Hacia una didáctica alternativa para el desarrollo del lenguaje**
  María Elvira Gómez - H. Beatriz Rivera
- ✓ **La interpretación de textos en el jardín de infantes: intentos no logrados en el camino de la transformación de la práctica docente**
  María Claudia Molinari
- ✓ **La escritura y el proceso de aprendizaje**
  Flora Perelman de Solarz
- ✓ **Aprendiendo lengua desde los intereses de los que aprenden**
  Nucha Quintero y equipo.
- ✓ **Los estilos de lectura de cuentos de los maestros según la edad de los niños**
  Celia Rosemberg - Ana María Borzone de Manrique
- ✓ **La autogestión como un camino hacia la innovación curricular: una propuesta para el área de la lengua**
  Cristina Ruíz
- ✓ **Los proyectos de trabajo en la escuela y la necesidad de la lengua escrita**
  Patricia Valli de Lanza - Patricia Morenza
- ✓ **Grupo de aprendizaje docente. Una alternativa de transacción**
  Irene Vassallo
- ✓ **Taller de investigación-capacitación: un espacio de encuentro entre la lectura, los docentes y su práctica**
  Ana Sola Villazón - María Rinaldi - Concepción Calí

1018 91

BEST COPY AVAILABLE

# NUEVA SECCIÓN TESIS RECIENTES

LECTURA Y VIDA inicia una nueva sección tendiente a dar a conocer tesis de Maestría o Doctorado que hayan sido recientemente terminadas, antes de su publicación bajo forma de artículos, capítulos o libros.

La fórmula elegida es la siguiente: durante el examen de defensa de una tesis lo habitual es que el autor de la misma presente, en 20 ó 30 minutos, lo esencial de sus resultados. También es habitual que el director de la tesis presente, oralmente o por escrito, sus propios comentarios, indicando lo que le parece más relevante del trabajo realizado.

LECTURA Y VIDA se propone recoger estos dos materiales y, ya sea en versión integral o resumida, hacerlos conocer a sus lectores.

Esperamos que los directores de tesis sobre temas pertinentes para esta revista nos hagan llegar este tipo de materiales, los cuales serán sometidos al arbitraje regular de nuestra revista. Queremos así colaborar en la difusión de la producción académica reciente de América Latina, y estimular el contacto entre jóvenes investigadores.



1019

# El uso y función de las letras en el período pre-alfabético

GRACIELA QUINTEROS

*Licenciada en Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Tesis de Maestría en Ciencias, especialización en Investigación Educativa, dirigida por la Dra. Emilia Ferreiro, en el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, del Instituto Politécnico Nacional, México.*

Desde hace ya 20 años diversos autores como Ferreiro, Liberman, Bertelson, Gleitman, Rozin y otros, han mostrado que la verdadera dificultad en el aprendizaje de la lectura y la escritura (en sistemas alfabéticos) reside en la adquisición del principio alfabético. Un obstáculo central en la comprensión de tal principio es la toma de conciencia de que las palabras pueden ser analizadas en secuencias de fonemas.

El objetivo de este trabajo de investigación es plantear nuevas preguntas sobre el pasaje de una hipótesis silábica a una alfabética, y la construcción del principio alfabético a partir de estudiar **el uso y función de las letras y el análisis oral que los niños realizan al seleccionarlas.**

Este estudio tiene un carácter exploratorio en dos sentidos: en cuanto a la búsqueda de una forma de estudiar el pasaje del silábico al alfabético y en cuanto a la descripción de este mismo pasaje. Su importancia no reside entonces en presentar conclusiones, sino nuevos observables sobre la relación entre lo escrito y lo oral durante el pasaje del período silábico al alfabético.

**La importancia de esta exploración radica en la necesidad de comprender cómo se re-estructura lo "oral" a medida que el niño re-estructura lo "escrito", a partir de considerar el sistema de escritura como un subsistema lingüístico con su propia especificidad.**

La investigación consiste en un estudio de casos, de corte longitudinal, con una muestra pequeña de 5 niños, que asistían a su primer año escolar en escuelas públicas de la ciudad de México. Tres de ellos mujeres: Pati, Elva y Erika y dos varones: Sergio e Israel. Todos con una edad inicial entre los 6 y 7 años, habiendo comprendido la correspondencia sonora (base de nuestro sistema), pero no el principio alfabético. Niños que guiaban sus escrituras con una hipótesis silábica, excepto Israel que ya era silábico-alfabético.

1020

El trabajo de campo se realizó utilizando la técnica de entrevistas clínicas, semiabiertas, periódicas e individuales (mínimo una o dos por mes), de 30 y 45 minutos cada una. Cada entrevista fue registrada manualmente y grabada.

## Marco teórico

A lo largo de estos años surgieron múltiples preguntas con respecto a la vinculación entre "conciencia" fonológica y principio alfabético. Las líneas dominantes, sin considerar un período silábico en el desarrollo, (aunque con una progresiva aceptación de la sílaba como una unidad fonológica), centran su atención en la **correlación** entre el rendimiento de un sujeto en tareas fonológicas y su nivel de lectura (algunas veces se indaga escritura). Algunos autores también consideran como variable central el aprendizaje del cógido fonográfico.[1]

Estas líneas de investigación han aportado conocimientos importantes a nuestra comprensión sobre la relación entre "conciencia" fonológica y principio alfabético. Cabría destacar el descubrimiento de que no hay una correspondencia uno a uno entre la segmentación de los fonemas y la estructura acústica en el habla, la conceptualización de esta actividad metalingüística como un acto "no natural", y el haber puesto de manifiesto que el problema no sólo se reduce a un problema "segmental" sino también de **identidad fonológica**, porque adquirir un sistema de escritura implica comprender **una ortografía alfabética particular.**

La línea de investigación en la que se inscribe esta tesis, ha centrado su atención en el análisis de los sistemas de ideas que los niños construyen al tratar de comprender la naturaleza del sistema de escritura entendido como un objeto de conocimiento de carácter social. Esta línea, abierta por E. Ferreiro, aborda las conceptualizaciones de los niños sobre el lenguaje escrito y plantea que para que un niño comprenda el principio alfabético es necesario promover sus reflexiones sobre el lenguaje oral en su interacción con el lenguaje escrito como tal, así como sus conocimientos de este subsistema lingüístico en su especificidad.

Esta última posición ha permitido comprender algunos aspectos del desarrollo a partir de estudiar las conceptualizaciones de los niños sobre el sistema y no solo sus capacidades; al considerar los **problemas cognitivos** inherentes a la comprensión del principio alfabético y no sólo los problemas "lingüísticos"; y al establecer que el obstáculo inicial para la adquisición de nuestro sistema no es el principio alfabético sino la construcción de una hipótesis fonetizante. La posición teórica de esta línea diverge de las dominantes en cuatro puntos importantes:

- ❒ conceptualiza al lenguaje escrito como un subsistema lingüístico con su propia especificidad, y no como la mera codificación gráfica del sistema de significantes sonoros del lenguaje oral;
- ❒ considera que la "reflexión" sobre el sistema fonológico del lenguaje oral implica una **"reestructuración de lo oral"**, y por lo tanto no se trata de un problema de **acceso a unidades fonológicas menores** a la palabra oral;
- ❒ plantea que la comprensión del principio alfabético implica que el niño construya nuevos conocimientos sobre el lenguaje escrito, por lo cual no se trata de entrenarlo con el fin de darle "información".
- ❒ considera al sujeto no sólo como un "aprendiz" (que contesta bien o mal, sabe o no sabe), sino también como sujeto cognoscente.

Los trabajos de investigación han generado preguntas que surgen de las discusiones actuales entre los autores. A mi juicio las más importantes son:

- ❒ ¿qué nivel de conciencia fonológica es necesario para acceder a un sistema alfabético?, ¿qué tipo de trabajo con los fonemas reflejaría mejor dicho nivel?
- ❒ ¿cuál es la relación entre el aprendizaje de las reglas de las correspondencias fonema-grafema y el conocimiento explícito de la estructura "segmentada" del habla? ¿pueden aprenderse tales reglas fuera de un conocimiento segmental explícito?
- ❒ ¿cuál es la relación entre el desarrollo de la conciencia fonológica y las conceptualizaciones de los niños sobre el sistema? ¿cuál es el tipo o grado de conciencia fonológica resultante de la alfabetización?

## Observables y preguntas construidas a partir de esta exploración

Las preguntas fundamentales que guían nuestra indagación son:



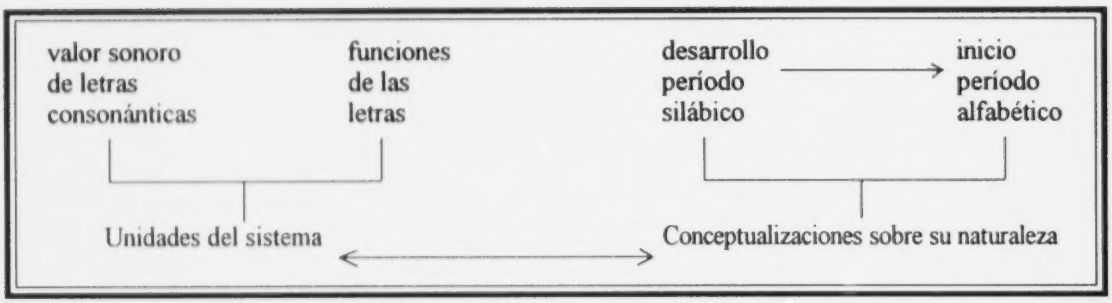
1021

**▼ ¿En qué consiste el pasaje del período silábico al alfabético?**

**▼ ¿Qué tipo de centraciones sobre el significante oral, especialmente sobre las consonantes, pueden realizar los niños durante este período?**

Una gráfica posible sobre los temas abordados en la tesis sería la siguiente:

**El uso y función de las letras en el pasaje del silábico al alfabético**




El análisis de la construcción del valor sonoro de las letras y de las funciones que los niños les asignan para solucionar sus problemas de construcción, permiten describir las distintas formas de representar la sílaba oral durante el desarrollo de la hipótesis silábica y explorar el pasaje del período silábico al alfabético.

A continuación se presentarán algunos observables sobre la forma en que los niños representan las unidades orales durante el desarrollo del período silábico, el silábico-alfabético e inicio del alfabético.

Dichos observables resultan interesantes porque permiten describir modos de centración diferente en los significantes orales, especialmente las consonantes, antes de que los niños puedan representar dichos segmentos alfabéticamente. Comprender tales modos de centración constituye un aspecto central en el estudio de la adquisición del principio alfabético, al menos desde un enfoque psicogenético.

## Formas alternativas de representar la sílaba oral

Se ha podido observar que los niños cuentan con formas alternativas de representar la sílaba oral durante el desarrollo del período silábico, según el contexto o problemas con los que se enfrentan. Los niños **pueden centrarse en los aspectos consonánticos y vocálicos de la sílaba oral sin descentrarse de la misma como una unidad.**

Es posible inferir el tipo de centración analizando la manera como los niños seleccionan las letras de su repertorio para representar las sílabas. Además de los ya típicos casos de representaciones vocálicas, se han podido observar otras formas de representación de la sílaba oral que permiten inferir otras formas de centración en los aspectos silábicos.

### * La hipótesis del nombre de la sílaba: el caso del comodín silábico.

Se ha podido observar que los niños adjudican restricciones en el uso de letras consonánticas, por lo cual las mismas en determinados contextos vocálico-silábicos no son utilizadas nunca. Por ejemplo, Elva utiliza la letra {m} en la entrevista 4, realizada en el mes de noviembre: [2] [3]

| ESCRITURAS | | |
|---|---|---|
| MANTEQUILLA: | | {m t j a} [4] |
| MEXICO: | | {M j Qo} |
| YEMA: | {Yim} | {Y m} |
| LLAMO: | {Yoj} | {Y so} |
| MOZO: | | {j so} |
| METRO: | | {m do} |
| MONTA: | {JTaB} | {J Tac} |
| TREN: | {Tsa} | {Tem} |
| TOMATE: | | {T m e} |
| HERRAMIENTAS: | | {e a m Ts} |
| PATIN: | | {P im} |



1022

La {m} no es utilizada nunca en sílabas con [o] como núcleo, aún cuando la sílaba en cuestión esté en posición inicial (caso de MOZO o MONTA). Incluso prefiere evitar una letra posible de su repertorio (la vocal por ejemplo) y elige otra, en realidad una pseudoletra, que la niña conoce sólo por su forma {j} o {J}.

En estos contextos, dichas formas son utilizadas como letras en función de sustitutas. **Sustitutas** porque Elva selecciona estas letras para sustituir a otras que sabe deben ir pero no sabe cuáles pueden ser.

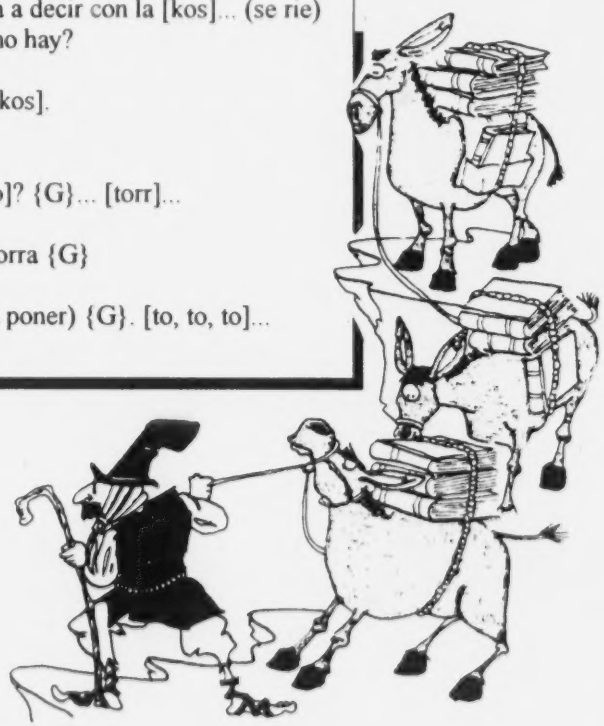
Una pregunta importante es ¿por qué en estos contextos la niña no coloca ni una {m} ni una {o}?. ¿cómo está conceptualizando esta sílaba al momento de representarla?

Una interpretación posible es la siguiente: si Elva sabe que las letras tienen nombres silábicos, ¿por qué no pensar que hay nombres silábicos que corresponden a letras desconocidas para ella, pero que admite que existen? De hecho, los niños no saben cuántas letras existen y sí saben que hay más letras de las que ellos integran en sus repertorios.

Esta interpretación se apoya en las verbalizaciones de los niños al colocar letras en función de sustitutas silábicas, comodines silábicos. Por ejemplo Elva, en otra oportunidad, al escribir REFRESCOS y TORTILLA, dice lo siguiente:

Elv: [rre fres... cos...] iba a decir con la [kos]... (se rie)
E: ¿Sí hay una [kos] o no hay?
Elv: No sé
E: Bueno ahorita falta [kos].

Elv: ¿Tortilla? ¿con la [to]? {G}... [torr]...
E: ¿Esa es la [to]?
Elv: Tortilla, tortilla... (borra {G}
E: ¿No es la [to]?
Elv: No sé... (la vuelve a poner) {G}. [to, to, to]...



Otro niño de la muestra, Sergio, también pregunta lo siguiente al escribir GRECA:

S: [gre], [gre], [gre], la [gre] es la que necesito, pero no sé dónde está, (mira su cuaderno).
E: A ver, ¿cuál puede ser?
S: La [gre], la [gre], ¿ésta es la [gre]? {B}, [gre] [ka] {a}
... (continúa)



20011023

Este tipo de hipótesis, que denominamos "la hipótesis del nombre de la sílaba" implica, desde el punto de vista psicolingüístico, que los niños se centran en la coarticulación misma de los aspectos consonántico y vocálico de la sílaba oral. Si no se centraran en la coarticulación misma, hubieran podido incorporar una letra vocálica o consonántica de su repertorio sin ninguna dificultad.

*** El caso de representaciones silábico-consonánticas y el uso de letras sustitutas silábicas.**

Ciertas sílabas se representan utilizando una letra consonántica de forma sistemática y muchas veces convencional. Esto supone cierta posibilidad de centración en el aspecto consonántico de la sílaba oral, porque de lo contrario los niños hubieran utilizado letras vocales.

El análisis de las representaciones silábico-consonánticas también permite abordar otra forma de uso de una letra en función de sustituta, durante el desarrollo de la hipótesis silábica.

Pati por ejemplo, cuenta en su repertorio con la letra {s} con valor sonoro estable y convencional. Esto le permite representar sílabas con sonidos consonánticos semejantes al de su valor sonoro: fricativos como [f] y [sh], o sonidos que puede fricatizar (transformándolos en continuos) como la vibrante [rr]. En otras palabras, la niña utiliza esta letra en función de **sustituta silábica**. Lo hace al escribir las siguientes palabras en tres entrevistas consecutivas:

| ESCRITURA | | VERBALIZACION | ENTREVISTA |
|---|---|---|---|
| HERRAMIENTA: | {e s i a} | [rrsssrrss] | 1 (nov) |
| ELEFANTES: | { e E S O} | [ffff] ¿la ese? | 2 (nov) |
| YEMA: | {s ma} | [she] [she] [sh] [sh] | 3 (nov) |
| HERRAMIENTA: | {e s i a} | [rrsssrrss] | 3 (nov) |
| ABOTONAR: | { a o o s} | [narrrshshshss] | 3 (nov) |


## ASOCIACION INTERNACIONAL DE LECTURA

Organismo Consultor de Unesco

**Presidenta**

Susan Mandel Glazer
Rider University
Lawrenceville, New Jersey

**Presidenta electa**

Dolores B. Malcolm
State and Federal Programs
St. Louis Public Schools
St. Louis, Missouri

**Vicepresidente**

Richard T. Vacca
Kent State University
Kent, Ohio

**Director Ejecutivo**

Alan E. Farstrup

**Consejo Directivo**

**Mabel T. Edmonds,** St. Louis Public Schools
St. Louis, Missouri
**Linda B. Gambrell,** University of Maryland
College Park, Maryland
**Jerry L. Johns,** Northern Illinois University
DeKalb, Illinois
**Sandra McCormick,** Ohio State University
Columbus, Ohio
**Mary Ellen Vogt,** California State University
Long Beach, California
**Carmelita Kimber Williams,** Norfolk University
Norfolk, Virginia
**John Elkins,** University of Queensland
Brisbane, Australia
**Yetta M. Goodman,** University of Arizona
Tucson, Arizona
**Barbara J. Walker**
Montana State University-Billings
Billings, Montana




1024

Pati logra introducir la letra {s} como sustituta silábica, gracias a que puede actuar sobre la articulación de los sonidos, transformándolos, para acercar sus "cualidades" sonoras al de la letra sustituta, acción que resulta muy importante para validar su uso. Sin embargo, el uso de una hipótesis silábica obstaculiza la posibilidad de marcar tales aspectos como intrasilábicos.

Esta forma de analizar las escrituras de los niños no permite contestar la pregunta sobre ¿cuál es la relación entre las conceptualizaciones del sistema y las que construyen sobre sus unidades?, pero al menos permite plantear que: **las conceptualizaciones de los niños sobre cómo opera el sistema de escritura y los conocimientos que logran construir sobre sus elementos son variables que interactúan entre sí, produciendo formas diferentes de notar a la palabra y formas de centración en la sílaba oral.**

La hipótesis silábica es el hecho central que al impedir a los niños centrarse exclusivamente en el sonido consonántico para su representación, les impide categorizar tales sonidos según la lógica categorial del análisis fonológico: en términos de oposiciones e identidades. Pero, **no necesitan un análisis segmental de los sonidos consonánticos para poder representarlos como "aspectos" consonánticos.**

**Estos niños trabajan con una lógica categorial en términos de semejanzas y diferencias sonoras, que es la lógica más pertinente a los fines de representar sílabas: si los niños marcan dos sílabas con la misma letra NO podemos considerar que son "iguales" para ellos, sino que son "semejantes" y escritas como equivalentes.**

En español, el subsistema vocálico pareciera organizarse de forma bastante independiente al subsistema consonántico, seguramente porque la función nuclear que cumple la vocal en relación con la organización silábica de la palabra resulta ser completamente diferente a la función que cumple la consonante y porque tal subsistema requiere organizar un conjunto menor de elementos gráficos (las letras). De hecho, todos los niños de la muestra, cuando grafican las sílabas utilizando letras vocálicas, lo hacen identificando perfectamente las correspondencias sonoras.

### * El caso de una representación intrasilábica y el uso de una letra en función de sustituta intrasilábica.

El final del período silábico y el inicio de la transición hacia el período alfabético, permite presentar otras formas de centración en los aspectos consonánticos, otras formas de representación de las unidades orales y otros usos posibles de letras sustitutas.

Pati, p. e., en la entrevista 4 realizada en noviembre, aprovecha el recurso de utilizar {s} en función de **sustituta para representar aspectos consonánticos pero ahora como aspectos intrasilábicos** y no silábicos: usa {s} para marcar sonidos fricativos o que puede fricatizar, como [rr] y el africado [ch]:

| | ESCRITURA | VERBALIZACION |
|---|---|---|
| FERMIN: | {sE i} | [Fff sss] |
| PUERCO: | {pos o} | [rrshsh] |
| CARMEN: | {as m} | [rrshsh] |
| TORTA: | {os a} | [rrshsss] |

Es decir, una sustituta silábica se convierte en una sustituta intrasilábica. Sólo puede realizar este tipo de representación en contextos postvocálicos.

Pati termina generalizando el uso de {s} como letra **sustituta intrasilábica** para marcar sonidos que no reconoce "cualitativamente" , pero cuya presencia se torna necesaria de ser marcada **cuantitativamente** por el problema de cantidad mínima:

| | ESCRITURAS | VERBALIZACION y OBSERVACIONES |
|---|---|---|
| BOCA: | {o sa} | [sss] (superpone el sonido de la letra) |
| DEDO: | {aso} | [de do de do] ¿la ese? |
| NOPAL: | {o pas} | (Sólo agrega {s} después de leer) |



1025

El ejemplo de la escritura de nopal es muy interesante:

**NOPAL: {oH...}→{opa}→{opas}**

(luego de coregir su primera escritura pone {opa} )

E: A ver ¿cómo dice?
P: {o pa}
Lee:[ no paaal], [pa], (mira y agrega) {s}
{o pa s}
Lee: no paalll

---

En "nopal" rescata {s} de la palabra escrita justo antes y la coloca sólo después de leer lo que puso. La niña se da cuenta de que la palabra no termina con [a], no logra centrarse "cualitativamente" en el final consonántico, a pesar de ser sensible a su presencia. Recurre a utilizar una letra en función de sustituta intrasilábica, pero **realiza una representación cuantitativa de tal aspecto consonántico. Cuantitativa, porque la letra sólo le permite marcar una presencia, y la {s} se transforma en una sustituta cuantitativa intrasilábica.**

En todos los niños de la muestra, excepto uno (Erika), se ha podido identificar el momento en que **la sílaba oral empieza a conceptualizarse como un conjunto de partes, aunque este incipiente acceso a un nivel intrasilábico no logra organizarse en un nivel autónomo.**

La presencia de un esquema silábico puede inferirse porque aun dicho esquema impone restricciones vocálicas en la asignación de valores sonoros para algunas letras consonánticas, por la imposibilidad de representar grupos consonánticos y especialmente por la mayor frecuencia de representaciones silábicas que intrasilábicas.

En este momento del desarrollo los niños pueden representar **unidades consonánticas intrasilábicas cuando cuentan con letras consonánticas con valor sonoro, cuando están exigidos por el problema de cantidad mínima y cuando tales segmentos se encuentran en posición inicial, final o postvocálica en la palabra oral. Más allá de estos contextos los niños no pueden representar aspectos a un nivel intrasilábico.**

En este nivel del desarrollo, el nivel de "conciencia fonológica" no se puede evaluar si no se tiene presente el uso que hacen los niños de un esquema silábico para analizar las secuencias de los sonidos de la palabra oral, y las restricciones que surgen en su representación por la conceptualización de la sílaba a nivel escrito. **El problema no es sólo segmental sino también de construcción de una identidad fonológica**, dificultada en este momento por la presencia de un esquema y una hipótesis silábica que no termina de transformarse, y facilitada por el conocimiento de valores sonoros de letras. La reorganización de las unidades sonoras analizadas en un nivel intrasilábico aún resulta difícil. Los niños deben adecuar sus recursos y buscar otros para representar la palabra de una forma diferente.

## La transición entre el período silábico y el alfabético

Se ha podido observar este momento del desarrollo en cuatro de los cinco casos analizados: Elva, Sergio, Erika y Pati.

En este momento la representación de las consonantes y vocales de forma generalizada se posibilita por una transformación de la hipótesis silábica: **la sílaba escrita se concibe como un conjunto de unidades intrasilábicas**.

Si antes prevalecían las representaciones silábicas (mientras que las intrasilábicas aparecían de forma restringida) ahora se da la situación inversa: **aparece un nivel de representación intrasilábico generalizado y las representaciones silábicas se restringen a determinados contextos.**

Los niños analizados aún no logran representar grupos consonánticos y presentan dificultades originadas por el uso de un esquema silábico a nivel escrito, que transforma tanto el orden de los constituyentes de la palabra oral, como la cantidad de segmentos (a veces agregan letras y a veces las omiten). El tipo de errores que cometen indican intentos de los niños por regularizar la estructura silábica a nivel escrito, según una alternancia de CV (consonante - vocal) lo que en algunos niños aparece con más fuerza que en otros.

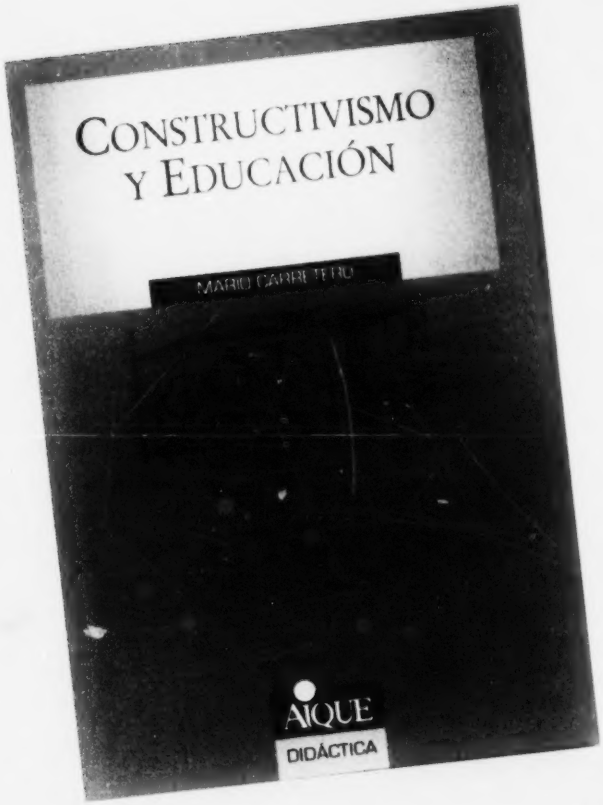
Las escrituras de Erika son la que muestran con mayor claridad un intento de regularizar la estructura de la sílaba escrita. Por ejemplo, en la entrevista 6 realizada en febrero escribe:



10

# CONSTRUCTIVISMO Y EDUCACIÓN

## MARIO CARRETERO




Una Didáctica de las ciencias
Procesos y aplicaciones
Carol Minnick Santa y
Donna Alvermann ( Compiladoras)

De como la educación apostó
al caballo equivocado
Frank Smith

Estructurar un aula
donde se lea y se escriba
Donald H. Graves

Exploraciones en clase
Los discursos de la "no ficción"
Donald H. Graves

Herramientas para el aprendizaje
Guía para enseñar a estudiar
M. D. Gall, Joyce P. Gall, Denis R. Jacobsen
y Terry L. Bullock

La disciplina en el aula
¿Un callejón sin salida?
Nora Socolinsky

Educación tecnológica (se ofrece)
Espacio en el aula (se busca)
Abel Rodríguez de Fraga

Conexiones entre lectura y escritura
Aprendiendo de la investigación
Judith Irwin y Mary Anne Doyle (Compiladoras)

AIQUE
GRUPO EDITOR

*La fuerza del conjunto*

Méndez de Andés 162 (1405) Bs. As., Argentina. Tel. y FAX: 982-2551 / 0193 / 0194

10[illegible]

**ESCRITURAS**

| | |
|---|---|
| REMEDIO: | {remeiso}←→{re me siso} |
| MAESTRA: | {mareta} ←→{ma retaPa} |
| DIRECTOR: | {direTo} ←→{di re Tro} |
| FANTASMA: | {FaTama}←→{FaTamsa}←→{FaKa...} ←→{Fa TamaTa} |

**Si las diferencias entre los niños se dan por la manera como resuelven la tensión entre sílaba escrita y sílaba oral, sería importante indagar de qué dependerían tales maneras de resolver dicha tensión.**

La restricción cuantitativa de una letra por sílaba desaparece. La centración en los componentes consonánticos como elementos diferenciados de los vocálicos permite a los niños "segmentarlos" y representarlos de forma generalizada, utilizando letras sustitutas cuando no poseen una letra con valor sonoro para hacerlo. Terminan realizando representaciones de tipo **pseudocuantitativas**, porque los niños dan muestras de poder segmentar e identificar las unidades consonánticas que marcan con letras sustitutas, pero por un problema de recursos no logran representar nada más que su presencia.

El caso de Sergio es muy llamativo. P. e., en la entrevista 4 realizada en diciembre, este niño logra representar muchas consonantes aun cuando no conozca valores sonoros de letras para hacerlo. Soluciona su problema generalizando la incorporación de tres letras sin valor sonoro en función de sustitutas, cuya selección controla alternando su uso, primero uno y luego otro. (Se transcribe sólo parte de la entrevista)

| PALABRAS | ESCRITURAS | LETRAS SUSTITUTAS | | |
|---|---|---|---|---|
| ALEJANDRO: | {A Be Pa o} | {B} | {P} | |
| RELOJ: | {Be Por} | {B} | {P} | {r} |
| FOCA: | {Po Ba} | {P} | {B} | |
| ROCA: | {Boa}- {Bo Pa} | {B} | {P} | |
| SANDALIA: | {Sa Ba Pa} | {B} | {P} | |
| ARQUITECTO: | {a Bi T o} | {B} | | |
| PAN: | {BaHaP} | {B} | {H} | {P} |
| TOS: | {Toso} | | | |
| MIEL: | {mieP} | {P} | | |
| PUS: | {Bus} | {B} | | |
| PLUMA: | {Bu ma} | {B} | | |
| CABLE: | {Ba Pe} | {B} | {P} | |
| AMABLE: | {a ma Pe} | {P} | | |
| MAPLETON: | {ma Be To} | {B} | | |

**Los niños intentan coordinar un "universo" sonoro con un "universo" gráfico; pero cuando no cuentan con una letra con valor sonoro, sólo logran utilizar criterios gráficos contextuales, no pueden establecer relaciones entre cada parte oral y escrita de forma sistemática y estable. Es decir, no logran inventar una notación a partir de la cual preservar las identidades fonológicas de los sonidos representados; sólo representan sus presencias.**

Pero las resistencias de los niños para transformar los sonidos, (como antes lo hacían) muestra que cuando operan con letras con valor sonoro, **aceptan el principio "alfabético" según el cual formas sonoras iguales se representan con una misma letra, formas sonoras diferentes se representan con letras diferentes.**

El problema que tienen entonces no resulta de una falta de comprensión, sino de **construcción**, por no poder "coordinar" una forma de operar a nivel gráfico y a nivel sonoro, una forma de conservar las semejanzas y diferencias a nivel de las



1028

partes y a nivel del todo. **El problema de los niños es que no construyen sus escrituras a partir de un todo oral pre-analizado y un todo escrito pre-imaginado**. Lo hacen parte a parte, contextualmente.

**Pero no hay ninguna escritura que en este sentido logre ser estrictamente alfabética. No hay sistemas alfabéticos puros.**

## Notas

1. Por razones de espacio, citaremos sólo alguna de la extensa bibliografía de la tesis al final del escrito.
2. A partir de este momento, las escrituras de los niños se escribirán entre { } y sus verbalizaciones o unidades sonoras entre [ ].
3. El año escolar en México inicia en septiembre.
4. A partir de este momento, cuando se cita una escritura se separarán las letras según el segmento oral que representan para el niño. En la escritura original, los niños no dejaron tales espacios. Este dato surge de las verbalizaciones de los niños al momento de escribir y de sus interpretaciones pos-escritura.

## Referencias bibliográficas


Alegría, J. (1993) "Análisis segmental y adquisición de la lectura a propósito de lo que el niño sabe y de lo que ignora cuando comienzan a enseñarle a leer". **Lenguaje y Comunición, Nº 8**. Universidad Pontificia de Salamanca, Febrero 1993.

Aronoff, M. (1992) "Segmentalism in linguistics. The alphabetic basis of phonological theory". Downing, P., S. Lima, M. Noonan (eds.). **The Linguistics of Literacy**. J.Benjamins Pub. company.

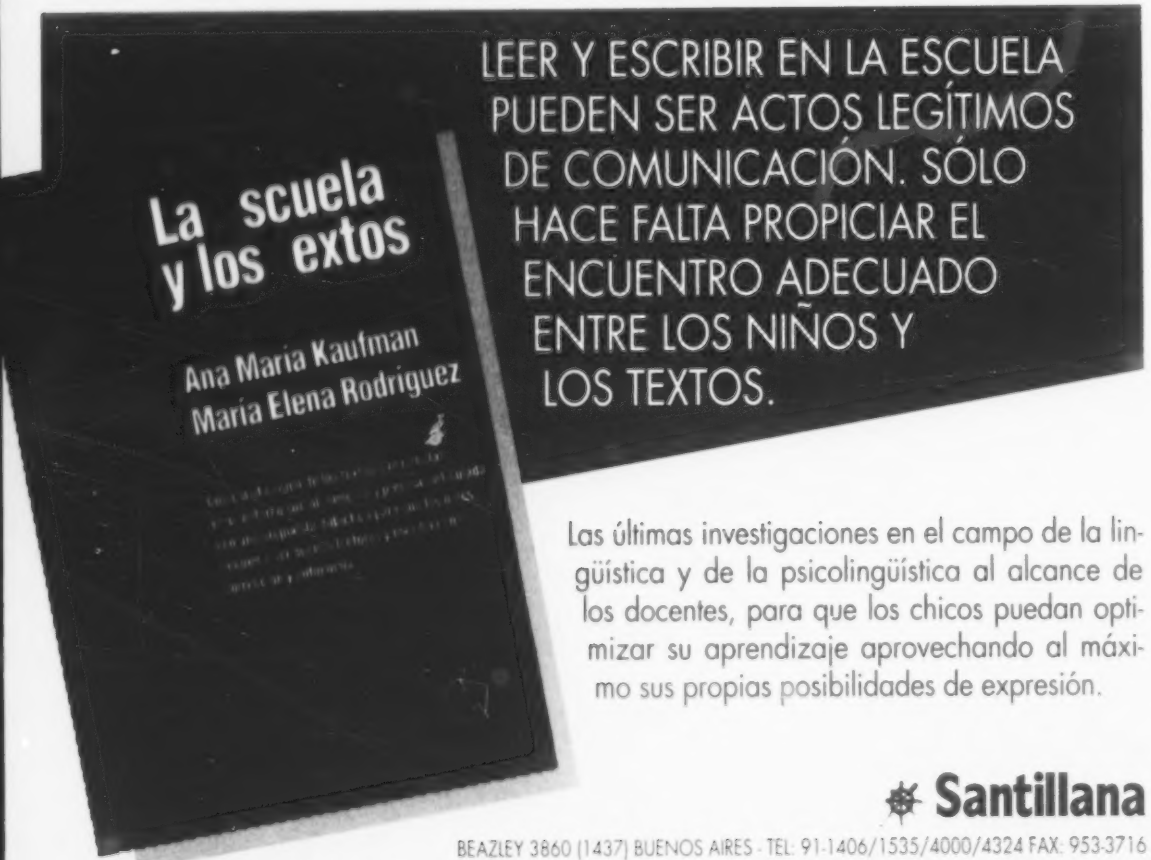
Bertelson, P. (1986) "The onset of literacy: Liminal remarcks". **Cognition, N° 24**.

Bialystok, E. (1991) "Letters, sounds, and symbols: Changes in children's understanding of written language". **Applied Psycholinguistics 12**, 75-89.

Bradley, L. & Bryant. P. (1991) "Phonological skills before and after learning to read". En: Brady, S. y D. Shankweiler (eds.). **Phonological Processes in Literacy.** Hillsdale, N. J.: Lawrence Elbraum Associates.

Byrne, B.(1991) "Experimental analysis of the child's discovery of the alphabetic principle". Rieben, L.y Ch. Perfetti (eds.) **Learning to read.** Lawrence Elbraum Associates.









BEST COPY AVAILABLE

Ehri, L. (1991). "Learning to read and spell". Rieben, L. & Perfetti, Ch. (eds). **Learning to read**. Lawrence Elbraum Associates.

Faber, A. (1992) "Phonemic segmentation as epiphenomenon: Evidence from history of alphabetic writing". **The linguistics of literacy.** (op cit).

Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979) **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.** México: Siglo XXI.

Ferreiro, E., M. Gomez Palacio y col. (1982) "Evolución de la escritura durante el primer año escolar." Fascículo 2. **Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura**. México: Dirección General de Educación Especial. SEP-OEA.

Ferreiro, E. (1990) "Literacy Development: Psychogenesis". K. Goodman (ed.) **How children construct literacy.** Newark, DE: International Reading Association.

Ferreiro, E. (1992) "Psychological and Epistemological problems on written representation of language". Carretero, M; M. Pope, R. Simons (eds.) **Learning and instruction.** V.3, cap 9. Pergamon Press.

Ferreiro, E. (en prensa) **La reconstrucción de lo oral en el proceso de adquisición de la escritura**. (Disponible como Documento DIE 38, 1994.)

Gleitman, L. & Rozin, P. (1977) "The structure and Acquisition of Reading I". Reber, A. y D. Scarborough (eds). **Toward a Psychology of Reading**. Hillsdale, N.J.: Lawrence Elbraum Associates Inc.

Goswami, U. y P. Bryant (1990) **Phonological skills and learning to read.** Hillsdale, N.J.: Lawrence Elbraum Associates.

Liberman, I. et al. (1977) "Phonetic segmentation and the recording in the beginning reader". Reber, A. y D. Scarborough (eds.) **Toward a Psychology of Reading**. Hillsdale, N.J.: Lawrence Elbraum Associates.

Liberman, I., & Shankweiler, D. (1991) "Phonology and beginning reading." Rieben, L. y Ch. Perfetti (eds.) **Learning to read.** Hillsdale, N.J.: Lawrence Elbraum Associates.

Mann, V. (1991) "Are we taking too narrow a view of the conditions for development of phonological awareness?" Brady, S. y D. Shankweiler (eds.) **Phonological processes in literacy.** Hillsdale, N. J.: Lawrence Elbraum Associates.

Morais, J. (1993) "How writting contributes to develop a mental model of speech". Ponencia presentada en el **Workshop on Written Language and Literacy sponsored by the European Science Foundation.** October 1993.

Morais, J. (1991) "A bridge between language and literacy". Sawayer, D.J. y B.J. Fox (eds.) **Phonological awareness in Reading.** New York: Sringer-Verlag.

Morais,J., J. Alegría y Content (1987) "The relationship between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view". **Cahiers de Psychologie Cognitive, 7.**

Olson, D. (1993) "On the relations between speech and writting." Ponencia presentada en el **Workshop on Written Language and Literacy sponsored by the European Science Foundation.** October, 1993.

Perfetti, Ch. (1991) "Representations and awareness in the acquisition of reading competence". Rieben, L. y Ch. Perfetti (eds.) **Learning to read.** Hillsdale, N.J.: Lawrence Elbraum Associates.

Piaget, J. (1985) **La toma de conciencia**. Madrid: Morata (1ra. edición 1974).

Read Ch. (1975). "Lesson to be learned from the preschool orthographer". **Foundation of language development. A multidisciplinayr approach**. Vol 2. NY, London: Academic press. Paris Unesco Press.

Read, Ch. (1986) **Children's creative spelling.** London: Routledge and Kegan Paul.

Read, Ch. (1991). "Access to syllable Structure in Language and Learning". Brady, S. y D. Shankweiler (eds.) **Phonological Processes in Literacy**. Hillsdale, N. J.: Lawrence Elbraum Associates.

Treiman, R. (1992) "The role of intrasyllabic units in learning to read and spell". Gough, P.; L. Ehri y R. Treiman (eds.) **Reading acquisition.** Hillsdale, N. J.: Lawrence Elbraum Associates.

Tunmer, W.E. y A. Nesdale (1985) "Phonemic segmentation skill and beginning reading". **Journal of Educational Psychology, 77**, 417-427.

Vernon, S. (1986) "El proceso de construcción de la correspondencia sonora en la escritura." (en la transición entre los períodos pre-silábicos y el silábico). Tesis para obtener el grado de Maestro en Ciencias en la Especialidad de Educación. **Dirección de Investigaciones Educativas del CINVESTAV**. México.

Yopp, H. (1988) "The validity and reliability of phonemic awareness tests". **Reading Research Quarterly.** Vol. XXIII/2.



1030

# UN DIÁLOGO CON DONALD GRAVES

Durante el **15° Congreso Mundial de Lectura**, celebrado en julio de este año, en Buenos Aires, tuvimos la oportunidad de deleitarnos con el discurso sencillo y ameno del Dr. Donald Graves, en el que volcara su vastísima experiencia como maestro, director de escuelas, profesor universitario, formador de maestros e investigador, por más de dos décadas, acerca de la problemática de la escritura.

En esa oportunidad, Graves ejemplificó acciones orientadas a formar niños productores de textos, algunas de las cuales se encuentran desarrolladas en su obras traducidas al español por Morata de España (**Didáctica de la escritura**), y por Aique de Argentina (**Estructurar un aula donde se lea y escriba** y **Exploraciones en clase. Los discursos de la "no ficción"**). En su último libro **A fresh look at writing**, enriquece la didáctica de la escritura con nuevas acciones a desarrollar en las aulas para facilitar el proceso de escribir.

Luego de su conferencia en el Congreso, muchos participantes nos pidieron que organizáramos un taller con Graves para poder intercambiar ideas acerca de la implementación de las acciones propuestas. Afortunadamente, LECTURA Y VIDA pudo acceder a esa solicitud porque ya había concertado con él realizar ese taller en ocasión de su nueva visita a Argentina, en noviembre, cuando viniera a participar en el **IV Congreso del Programa "El diario en la Escuela"**, organizado por ADIRA, Asociación de Diarios del Interior de la República Argentina, a realizarse en Neuquén.

Y ese momento llegó. Nuevamente, pudimos "disfrutar" de la charla de este destacado formador de maestros, el 7 de noviembre, aquí, en Buenos Aires, cuando a lo largo de tres horas se refirió a la lectura de los textos no ficcionales y profundizó el análisis de estrategias destinadas a propiciar la lectura del mundo por parte de los niños, durante las clases, como valiosa preparación para desempeñarse con mejores probalidades de éxito en el mundo laboral y en el entorno sociocultural en el que les toque interactuar.

Recogemos en estas páginas algunos de los conceptos más relevantes enunciados por Graves durante el taller. Solamente algunos, porque no contamos con el espacio suficiente para contener la riqueza de sus anécdotas sobre los distintos modos de encarar la enseñanza de la escritura en la clase.

Dejamos paso a la palabra de Donald Graves:



1031

## Escribir en la escuela

La lectura y la escritura son actos sociales en los que, juntos, alumnos y maestros comparten libros y autores y disfrutan componiendo textos de diversos géneros. Escribir es, fundamentalmente, comunicarse a distancia. Los niños muy pequeños encuentran difícil concebir momentos en que su escritura sea leída por otros sin estar ellos presentes. Esta es una de las transiciones necesarias que todos hacemos cuando pasamos del discurso oral al escrito. Este es el milagro de la escritura.

A casi todos los escritores y a cualquier maestro que escriba, las características de la escritura les resultan obvias, pero son muy importantes para quienes, como nosotros, debemos ayudar a los niños a interiorizarse sobre los detalles de ese milagro de escribir, ayudarlos a tomar conciencia acerca de los beneficios irreemplazables de la lengua escrita, a conocer y disfrutar el poder de la escritura.

Sabemos que cuando los niños llegan por primera vez a la escuela sienten fascinación con respecto al mundo y a la escritura. Pero, curiosamente, a medida en que transcurre el tiempo, y van pasando de grado, pierden interés. Antes de ingresar a la escuela han hecho marcas por todas partes, en los vidrios empañados, en las paredes del baño, en las veredas, sobre los diarios. Esas marcas dicen: "Yo soy", "yo existo", " yo estoy aquí". Nosotros tenemos que reencender esa llama que traen, esa necesidad imperiosa de aprender, esa curiosidad por el mundo.

Una de las maneras para reencender esta llama sería mostrarles cómo escribir y enseñarles cómo asumir más y más responsabilidades.

Les cuento una historia. Hace muchos años —como diez años atrás— yo estaba en Melbourne, Australia. Un profesor muy amigo mío, el profesor Moore, me dijo que tenía un grupo de escritura en la prisión y me preguntó si estaba interesado en coordinarlo por unas horas ese día. Una vez en la prisión, me dejaron solo con diez prisioneros. Uno de ellos dio un paso al frente y me preguntó:

—¿Qué le hace pensar que Ud. puede enseñar bien? —los profesores no estamos habituados a preguntas de ese tipo.

—Yo escribo —contesté.

—Bueno, déjeme ver algo de lo que escribe.

—Discúlpenme, pero no tengo nada aquí, está todo en mis valijas.

—Eso es lo que todos dicen. Bueno, léame esto entonces.

Y me dio una caja con aproximadamente 500 hojas. Me senté a leer y sentí que los hombres se me iban acercando. Fue la conferencia que más me asustó en mi vida porque si yo decía que lo que leía era bueno, iban a contestarme que eso no valía nada; y si decía que era malo, me iban a matar. Así que tomé el manuscrito y comencé a leer: estaba escrito de una manera realmente brillante. El texto era la descripción de una persona que entraba a una habitación, se describían tapices, muebles, floreros, una descripción realmente excelente. Yo le dije al autor que cuando escribía se movía tan ágilmente como un gato. Todos se rieron y dijeron que era el mejor ladrón de todo el edificio.

A partir de ahí comenzamos a compartir esa escritura brillante, que mostraba de una manera excelente las voces y los detalles. Finalmente, no pude evitar preguntarles:

—Uds. escriben bárbaro, pero ¿qué pasaba cuando estaban en clase?

—Normalmente no estábamos en clase: Ud. sabe que los conocimientos que nosotros teníamos nunca hubieran podido ser parte de los programas escolares.

No usaron la palabra currícula o contenidos académicos, pero si tenían claro que lo que ellos sabían no tenía nada que hacer en la escuela —y lo dijeron en esos términos. Evidentemente la escuela no supo encender, en este caso, la llama, la fascinación por escribir, que ellos traían.

## Escribir textos no ficcionales

La no-ficción es, dentro de todos los géneros, el más usado por los niños en la mayor parte de sus vidas, lo necesitarán en el mundo de las disciplinas que estudien, en el mundo laboral en el que les toque vivir.

En un reciente análisis de textos nuevos que se usan en el mercado laboral, la descripción de tareas para llenar distintos puestos, va mucho más allá de una caracterización simplista del alfabetizado como "persona que sabe leer". Los nuevos puestos laborales no exigen que la persona sepa responder preguntas, sino más bien que pueda formularlas. El énfasis ya no está colocado en la resolución, sino en la identificación de problemas.



1032

La mayor parte de los nuevos puestos están relacionados con la computación y para poder trabajar en ella uno tiene que encontrar el problema. Formular la pregunta en lugar de responder. Si la instrucción del alumno solamente apunta a responder preguntas, lógicamente no podrá cumplir con las condiciones exigidas por el mercado laboral. Fomentar la escritura, y principalmente la escritura de textos no ficcionales es ayudar a la identificación de problemas.

No estoy diciendo que el único objetivo de una escuela sea preparar a alguien para un mercado laboral, también debe prepararlo para tener capacidad de ver otro tipo de cosas, problemas sociales, emotivos; pero, sí es fundamental que la enseñanza ayude a identificar y resolver problemas.

Los alumnos que concurrían a una escuela al sur de New Hampshire tenían, durante los cursos de verano, un programa, al que valoraban mucho, orientado a desarrollar el pensamiento activo; pero el comité financiero decidió suprimirlo. Esta decisión molestó realmente a los chicos, quienes optaron por escribir una carta a los miembros de dicho comité para expresarles su desagrado por la medida adoptada. Lograron leer esta carta frente a la comisión, explicando los beneficios que para su educación tenía ese programa. Cuando terminaron la lectura, uno de los miembros, muy enojado, les dijo que los padres los estaban manipulando para que se quejaran. El chico que había leído la carta le contestó que estaban allí en representación de ellos mismos, no de sus padres.

Una de las madres, allí presente, se indignó ante la actitud que ese miembro había tenido con los chicos porque temía que esa experiencia negativa los destruyera. La reunión se retrasó, los chicos se fueron a sus hogares temprano, pero cuando esa madre regresó a su casa, los encontró trabajando en la computadora: estaban escribiendo otra carta, en esta oportunidad para enviarla al diario, en la cual sostenían que no era posible que, por tener 11 años, se los considerara incapaces de pensar o de escribir por sí mismos. La madre les advirtió que, posiblemente, la persona de la comisión se iba a enojar y a mandar otra carta al diario para explicar sus razones. Los chicos le contestaron que, en ese caso, escribirían otra carta más.

Esto ilustra lo que pueden hacer los niños que están preparados: han demostrado que entienden para qué sirve la escritura y qué es lo que pueden hacer con textos no ficcionales.

Estos son algunos datos sobre la escuela de donde provienen estos chicos:

1. Escriben por lo menos 4 veces por semana.
2. La maestra escribe con ellos.
3. La maestra está constantemente escribiendo en el pizarrón, mostrando cómo se organiza la escritura, de dónde viene la escritura. (Yo mismo tuve que esperar a tener 40 años y terminar mi doctorado para ver a otro ser humano escribir y lo hubiera necesitado antes.)

## ¿Cómo podemos enseñarles a los chicos a escribir de manera auténtica la no-ficción?

Algunas cosas no han cambiado desde nuestra primera investigación: **los escritores sólo pueden escribir de aquello que conocen y eligen como tema.** Pero olvidamos esto una y otra vez. Les doy un ejemplo. En cierta oportunidad, a mi amigo D. Murray, que es escritor y novelista, ganador de un premio Pulitzer, se le pidió que hiciera una demostración de cómo escribía acerca de un tema que iba a ser elegido por los maestros, quienes lo mandaron fuera del aula para seleccionar ese tema; pero como no lograron ponerse de acuerdo, eligieron uno que consideraron muy simple: escribir acerca de su lugar favorito en New Hampshire (él hacía 30 años que vivía allí). Murray fue hacia el pizarrón para comenzar. Pero sólo comenzó a transpirar. Pensó durante algunos minutos más e intentó recomenzar. "Se supone que soy un gran escritor y no puedo escribir." Vuelve a pensar y vuelve a comenzar. "No puedo hacerlo porque no tengo un lugar favorito en New Hampshire." Lo que él sabía perfectamente es que uno no puede escribir bien cuando no ha tomado la decisión sobre el tema.

Si hubiese sido mi primer año en la enseñanza y algún alumno me hubiese dicho que no tenía un lugar favorito en New Hampshire, yo le hubiese respondido que eligiera inmediatamente uno.



1033

Cuántas veces le damos a un chiquito una tarea sobre la cual no tiene experiencia alguna. De esa manera, no dicen la verdad y, peor aún, aprenden que en la escuela no se dice la verdad. Hay que ser muy cuidadosos con esto, lo cual no significa que no vamos a dar tareas. Si p.e., hiciéramos un debate sobre contaminación ambiental, sería correcto asignar tareas porque uno ya tiene información sobre el tema y sólo hay que organizar las ideas. Incluso, alguien podría decir: "Tengo esta información por un lado, esta otra por acá, pero no puedo tomar ninguna decisión por ahora". Supongo que Murray podría haberse sentado y dicho: "Esta es una lista de los lugares que me gustan; pero, ahora, no puedo tomar una decisión."

Los chicos piensan que cuando los adultos escriben esa escritura viene del cielo, eso sucede porque nunca nos ven escribir. Nuestra experiencia y nuestras investigaciones de los últimos 20 años, nos muestran que es **la propia escritura del docente el elemento más poderoso para ayudar a los niños a escribir**. Dado el poder que el maestro tiene sobre la vida de éstos, no podemos sorprendernos del poder que tiene su escritura. Y, además, ¿por qué todo lo divertido tiene que ser nada más que para los chicos?

Cuánto más escribamos en clase, menos problemas de disciplina tendremos. Nuestra investigación muestra que mientras más escribe el docente mayor escritura hay de parte de los alumnos. Cuando el maestro deja de escribir y conversa con cada uno de los chicos, baja el porcentaje de escritura de éstos.

## Leer el mundo real

Lo importante, lo que queremos, es que nuestros alumnos realmente descubran el mundo, el mundo que ven, el mundo que huelen, el mundo sobre el cual caminan. Muchas veces digo: "Vamos por el mundo, pero el mundo no pasa por nosotros". ¿No les ha pasado alguna vez levantarse, desayunar, ir a la parada del ómnibus, bajarse, ir hasta el colegio y, de repente, darse cuenta de que no se acuerdan de nada de lo que hicieron desde que se levantaron, ni siquiera de haberse vestido? Nos pasa tanto esto, nuestro mundo está tan ocupado, que perdemos nuestros oídos, nuestra vista.

Me temo que estamos entrando en un proceso de selección natural de pérdida de nuestros sentidos y que vamos a terminar aceptando demasiado rápidamente que el **mundo de las sombras reemplace el mundo de la realidad**. Por eso es que especialmente en mi nuevo libro toco tanto este tema de enseñarles a los chicos cómo leer el mundo real, el mundo por el que uno se mueve, el mundo de nuestro alrededor.

Yo sé que muchas veces cuando los chicos tienen que elegir sus temas para escribir, gran parte de los temas que ellos eligen están relacionados con el mundo de las sombras. Tenemos tanta escritura con respecto a las "Tortugas Ninja", o a los "Invasores del Espacio Exterior", o a temitas insípidos que, realmente, no tienen demasiado significado. Esto debe preocuparnos.

Una de las estrategias que uso para la lectura del mundo consiste en seleccionar un período breve del día anterior al que realizamos la tarea, para recordar los sucesos que tuvieron lugar durante ese tiempo y ver cómo leemos el mundo en ese lapso. Por supuesto que esa lectura del mundo va ir acorde con la edad de las personas que reciben el mensaje.

*(El Dr. Graves realiza la tarea que mencionamos a continuación para ejemplificar una de las actividades realizadas en la lectura del mundo, escribiendo sobre una transparencia que va mostrando a través del retroproyector. Las palabras que va escribiendo aparecen, en este texto, en bastardilla.)*

Estoy en el aeropuerto de San Martín de los Andes (*San Martín)*. Quiero sacar algunas fotos del área antes de despegar (*fotos*). Salgo y veo que hay muchos cables en el medio que me dificultan para obtener una buena foto. No tendría que haber esperado hasta el último momento. Estoy tratando de resolver el problema de sacar una foto de algo grande como una montaña *(grande)*. Estoy ahí como un tonto buscando el ángulo adecuado. En mi lectura del mundo lo que estoy haciendo ahí es encontrarme con un problema *(Problema: cerca-lejos)*. Normalmente lo que hago en esos casos es poner en primer plano algo pequeño, entonces lo grande, por contraposición, surge solo. Esto me hace pensar ahora en la buena fotografía, pues tengo un laboratorio de fotografía en mi casa. Yo no me dí cuenta en ese momento de lo que debía hacer.

La identificación de problemas viene de la mano de una serie de preguntas. Siempre surgen

los porqués. A los chicos les pasa lo mismo, a medida en que se acostumbren a llevar registros de informaciones, a tomar notas, van a tener cada vez más preguntas. Aprenden a formular preguntas, y terminan por enunciar hipótesis.

Como hay muchísimo viento, casi de 70km *(viento)*, razono que la cadena montañosa funciona como un embudo *(testimonios - hipótesis - cadena de montañas)*, pero en realidad no lo sé, y esto implica que tengo que leer más y preguntarle a más gente *(lectura + entrevistas)*.

Vuelvo a la confitería del aeropuerto donde están mis amigos tomando café. Hace como tres días que estamos trabajando a razón de 16 horas diarias *(sin parar)*. La fatiga, el cansancio, hace que todo parezca extraño *(extraño, cansancio)*. Esto hace surgir otro tema: el del humor *(humor)*.

(Estoy convencido de que en la educación necesitamos mucha más risa de la que realmente ponemos.)

Tengo la teoría de que cuando mayor es el riesgo que uno asume, mayores probabilidades de reírse uno tiene *(riesgo - risa)*.

(Cuando entro a la sala de profesores de una escuela, más o menos en 5 minutos puedo determinar si es una sala de profesores que asumen riesgos o no. Algunas salas se parecen mucho a una morgue o tienen lo que yo llamo el **culto del entrecejo fruncido**. Parecería que uno no es lo suficientemente serio respecto de la educación a menos que tenga fruncido el entrecejo. ¿Cómo puede uno empezar a modificar el "culto del entrecejo fruncido"? Creo que necesitamos respaldarnos más como profesionales entre nosotros mismos. Necesitamos aprender de los colegas para nuestro propio beneficio. Tenemos entrecejos fruncidos cuando estamos solos. Tenemos que asumir la responsabilidad que nos compete pero, al mismo tiempo, darle al personal docente lo que creemos que puede serle útil: podemos no estar de acuerdo con lo que nos digan, pero por sobre todas las cosas, debemos tratar de entenderlos. De modo que yo hago entrevistas cuando estoy en la sala de profesores: "¿qué tal? ¿cómo te va? ¿qué estás haciendo?".)

Vuelvo a San Martín de los Andes. Ahora, estoy sentado, pensando cuál es el avión *(avión)* que nos corresponde a nosotros, que será probablemente un avión a hélice. Estoy nervioso *(terror)* porque, en el último mes, tuve tres viajes con tormentas eléctricas *(tormenta)*.

**Leer el mundo**

*—San Martín*
*—Fotos*
*-Grande*
*Problema: cerca - lejos*
*—*Viento - 70 kms.*
*—Argentina*
*—Testimonios*
*—Hipótesis*
*—Cadena de montañas*
*—Lectura + entrevistas*
*—Sin parar*
*—Extraño*
*—Cansancio*
*—Humor*
*—*Riesgo - risa*
*—*Avión —Terror/Tormento*

La idea que tengo que transmitir es que cada uno debe preguntarse que pasó en tal período de tiempo del día anterior y cómo pasó. Este es el comienzo de la detección de problemas. Yo he enfatizado en todas mis publicaciones que estoy a favor de que sean los alumnos los que elijan el tema sobre el cuál deseen escribir, pero creo que cometí el error de no mostrarles cómo hacer esto. Es aquí donde el leer el mundo me ha resultado sumamente útil. Creo que el mundo se hace mucho más interesante para los chicos cuando aprenden a ver lo que hay en él para ver.

En una primera lectura, veo entonces, qué pasó o cómo fue que pasó: así inicio una nueva sesión. Vuelvo a leer para ver qué fue lo más interesante. En este ejemplo, el tema del clima.

Pero también tengo bastante curiosidad sobre el tema de la risa, qué es la buena risa y qué no lo es, y adónde tengo que dirigirme para conseguir esa información. Y otro tema que me fascina es el tema de volar.

El siguiente paso consiste en que los chicos elijan uno de estos temas para hablar acerca de él. Nunca les doy a elegir sobre algo de lo cual yo no quiero para nada escribir.

Y el paso siguiente es comenzar, realmente, a escribir. Escribiré un párrafo que me tome 10 minutos hacerlo. Puedo dejar o no que me vean cuando lo voy escribiendo. Pero, en principio, sí dejo que me vean haciéndolo, y mientras voy escribiendo les dejo ver —oír— lo que voy pensando. Tra-



1025

to de escribir con simpleza, no hablo demasiado de cosas que estén más allá de la comprensión de los niños.

Luego paso a la lectura del texto. No se trata sólo de escribir un texto, sino también de ver cómo suena cuando se lo lee, a medida en que lo voy produciendo, generando. Esto toma bastante tiempo, yo espero que los chicos puedan decir con una sola oración de qué se trata lo que estoy escribiendo. La pregunta "¿de qué se trata?" se reitera siempre. No importa cuál sea el tipo de texto —novela, poesía, informe de ciencia— siempre va a ser sobre un solo tema. Lo que yo hago es seguir una disciplina que también me aplico a mí mismo, siempre que leo me pregunto "¿de qué se trata esto?". En este momento se está enseñando más lectura que escritura.

Después de leer el texto a los alummos, ellos me tienen que contar a mí de qué se trata realmente o, al menos, lo que ellos creen que es el tema.

También suelo pedirles que me indiquen cuáles son los elementos textuales que les han permitido afirmar que ése es el tema. Supongamos que estoy escribiendo con respecto al viento, podría decir algo así: "Fui hasta la puerta, para salir del Aeropuerto, y tuve que poner mi hombro contra ella y empujarla para lograr que se abriera. Yo llevaba un pullover atado alrededor del cuello que se sacudía detrás de mí, y una corriente de aire súbita sacó de mis hombros uno de los lados del pullover." (Esto es mostrar los efectos del viento. Los escritores trabajan mucho más para mostrar que para decir.) Los alumnos deberían señalar esa parte del texto para corroborar que el tema es el viento.

Lo siguiente es detectar si en mi texto hay alguna línea en la que establezco una hipótesis sobre el por qué del viento. Sería algo como: "Yo creo que la fuerza del viento en este lugar se debe al aspecto inusual de las formaciones de las montañas."

Otro tipo de ejercicio con respecto a la lectura de lo que se escribe, es p.e., tratar de encontrar alguna línea que contenga la menor cantidad de información. A lo mejor no hace falta sacarla, ya que el ejercicio consiste sólo en encontrarla. Obviamente, nada de esto funciona si uno no decidió primero de qué se trata el texto.

La estrategia adoptada para leer el mundo consiste, en síntesis, en hacer que los chicos elijan una hora del día, anterior al de la escritura, hablen acerca algunas cosas que pasaron durante ese lapso, y luego escriban sobre ellas. El proceso previo es el de la **toma de nota**. Reconozco que éste es uno de los aspectos más difíciles del comenzar a escribir y es un aprendizaje de toda la vida, pero nunca es demasiado temprano para empezar. Abordé este tema en el libro **Exploraciones en clase. Los discursos de la "no ficción"** (Aique, 1992). Allí considero que una de las técnicas más apropiadas para tomar nota es usar el verbo y el sustantivo —acciones y objetos— *(gustan caballos)*.

Cuando están escribiendo tienen tres cosas de las cuales hablar: 1°) "Esto se trata de... tal cosa"; 2°) "Estoy en... tal lugar" (terminando, por la mitad, empezando...). También pueden decir que no saben dónde están en el tratamiento del tema, pero creen que están en tal lugar. 3°) "Esto es lo que voy a hacer a continuación" o "Esto es con lo que necesito que me ayuden".

Hemos arrojado solamente una primera mirada a qué es lo que hace que la voz del escritor surja. Para que estas estrategias tengan éxito es necesario que los alumnos escriban un mínimo de cuatro veces por semana, ya que así piensan en lo que están haciendo cuando no lo están haciendo. Esta es una de las características principales de quien encuentra problemas y comienza un proceso constante de resolución de dichos problemas.

Recuerden que la buena enseñanza siempre ha sido una invitación hermosa a hacer algo irresistible.

## Reflexión final

Nuestro tema ha sido la no-ficción, el género que nuestros niños necesitan primordialmente, tanto hoy como en su vida futura. Todos sabemos que tener información es tener poder, pero el mayor poder lo tiene aquella persona que no sólo conoce la información, sino que también usa la escritura para ayudar a los otros y para persuadirlos de la importancia de sus propuestas. La escritura no pertenece solamente a una élite, o alguna clase especial de personas superdotadas.

Escribir es el instrumento que nos permitirá ser más libres hoy de lo que lo eramos ayer.



1030

# Espacio Bibliográfico

Coordinado por María Elena C. de De Vincenzi

## El rol docente y el aprendizaje de la lectura y escritura

Cuando se analizan los nuevos enfoques en relación con los procesos de aprendizaje de la lectura y escritura se descubre la dimensión del cambio que ha experimentado el rol docente. La intervención pedagógica estimulante, creativa, oportuna y eficaz juega un papel fundamental y el estudio de estos nuevos roles reubican el accionar del docente rescatando en su justa dimensión el proceso de enseñanza.

Ofrecemos en nuestro espacio títulos que dedican algunos capítulos al papel del docente y la lectura y escritura.

### Biblioteca

⇨ Braslavsky, Berta (1991) **La escuela puede. Una perspectiva didáctica.** Buenos Aires: Aique.

—Contenido: Encuadre general. Estrategia política. Paradigma didáctico. La lectoescritura en el paradigma didáctico. El maestro como docente investigador.

⇨ Goodman, Kenneth (1989) **Lenguaje Integral.** Mérida, Venezuela: Editorial Venezolana.

—Contenido: El lenguaje integral. ¿Qué y por qué? La escuela: una visión integral. El lenguaje integral no se puede poner en práctica sin un maestro integral.

⇨ Muth, K. Denise (comp.) (1990) **El texto expositivo. Estrategias para su comprensión.** Buenos Aires: Aique.

—Contenido:
Investigaciones sobre el texto expositivo: aportes para los docentes. (Slater y Graves)
La enseñanza por medio de modelos analógicos. (Glynn)
Qué sabemos, qué queremos saber: una estrategia de aprendizaje. (Ogle)

⇨ Muth, K. Denise (comp.) (1991) **El texto narrativo. Estrategias para su comprensión.** Buenos Aires: Aique.

—Contenido:
Investigaciones sobre el texto narrativo. Implicancias didácticas. (Fitzgerald)
El empleo de la re-narración para desarrollar la comprensión. (Morrow)
Enseñanza del cuento narrativo: un enfoque procesal de la lectura y la escritura. (Gordon)

⇨ Gibaja, Regina (1993) **El tiempo instructivo.** Buenos Aires: Aique.

—Contenido: La densidad social del aula. Las maestras: modelo de efectividad, de liderazgo, de los procesos mediadores. Retratos de maestras.

### Hemeroteca

En **Infancia y aprendizaje**. Revista española de Pablo del Río Editor, Madrid.

León, José A. "Intervención en estrategias de comprensión: un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura del texto." **Nº 56**, 1991.



103?

# INFORMACIONES

## ERRATAS

En el artículo **"Escribir en la escuela: qué, cómo y para quién"**, de Ana María Kaufman, publicado en el número anterior, se produjeron dos errores por los que pedimos disculpas:

▼ El texto escrito por los alumnos de 7º grado fue reproducido en minúsculas, aunque originalmente fue escrito todo en mayúsculas.

▼ "Dejamos caer" la bibliografía que su autora habría presentado al final del trabajo.

**Referencias bibliográficas**


Bernárdez, Enrique (comp.) (1987) **La lingüística del texto**. Madrid: Arco/Libros.

Brousseau, Guy (1986) "Fundamentos y métodos de la didáctica de las matemáticas." **Recherches en didactique des matématiques.** Grenoble: La Pensée Sauvage, Vol. 7, Nº **2**, p.33-115.

Castedo, Mirta (1994) "Construcción de lectores y escritores." **Annais Seminario Internacional de Alfabeticaçao e Educaçao Científica.** Universidad Regional de Ijuí, Brasil.

Jolibert, Josette (1988) **Formar niños productores de texto**. Chile: Hachette.

Kaufman, A.M.; M. Castedo, L. Teruggi, C. Molinari (1989) **Alfabetización de niños: construcción e intercambio.** Buenos Aires: Aique.

Kaufman, Ana María (1993) "Lengua en grados medios y superiores: aspectos psicogenéticos, lingüísticos y didácticos." **Lectura y Vida**, Año 14, Nº **1**.

Kaufman, A.M. y M.E. Rodríguez (1993) **La escuela y los textos.** Buenos Aires: Santillana.

Scardamalia, M. y C. Bereiter (1992) "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita." **Infancia y aprendizaje**, Nº **58**. Madrid.

Teberosky, Ana (1992) **Aprendiendo a escribir.** Barcelona: ICE-HORSORI.

Tolchinsky, Liliana (1993) **Aprendizaje del lenguaje escrito - Procesos evolutivos e implicancias didácticas.** Barcelona: Anthropos.


## CURSO DE ESPECIALIZACIÓN EN LECTURA Y ESCRITURA

Comunicamos a nuestros lectores que este curso recién comenzará en julio de 1995 y se prolongará hasta diciembre de 1996 por razones de organización.

Toda información complementaria a la ya brindada durante el **15º Congreso Mundial de Lectura** será publicada en el número de marzo de **Lectura y Vida**.

Debido al alto número de preinscriptos se ha decidido suspender por el momento la recepción de nuevas preinscripciones.

## 15º CONGRESO MUNDIAL DE LECTURA ALFABETIZACIÓN POR TODOS Y PARA TODOS

Tal como lo anunciáramos en Lectura y Vida de setiembre, la **Asociación Internacional de Lectura/Lectura y Vida** y **Aique Grupo Editor**, publicarán algunas de las más importantes conferencias presentadas en el **15º Congreso Mundial de Lectura** realizado en Buenos Aires en julio pasado.

Debido a dificultades de la edición, esta obra que estaba previsto publicar en diciembre, aparecerá en abril de 1995.




1038

# índice

## año 15 - 1994

### 1. Indice de títulos


Algunas dificultades de lectoescritura en zonas rurales de Neuquén y Río Negro. ANDREA C. MENEGOTTO y MARIA LEONOR ACUÑA. Año XV, Nº 2, Pg. 5-10.

Capacitación en servicio y cambio en la propuesta didáctica vigente. DELIA LERNER. Año XV, Nº 3, Pg. 33-54.

Construcción del resumen, La. FLORA PERELMAN DE SOLARZ. Año XV, Nº 1, Pg. 5-20.

Diálogo con Donald Graves, Un. DONALD GRAVES. Año XV, Nº 4, Pg. 39-44.

Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia. EMILIA FERREIRO. Año XV, Nº 3, Pg. 5-14.

Escribir en la escuela: qué, cómo y para quién. ANA MARIA KAUFMAN. Año XV, Nº 3, Pg. 15-32.

Escritura en la cultura postalfabética, La. RUBEN M. TANI. Año XV, Nº 2, Pg. 21-26.

Estrategias para promover la comprensión lectora en estudiantes de alto riesgo. ALAN N. CRAWFORD. Año XV, Nº 1, Pg. 21-27.

Estructura narrativa en el discurso escrito infantil: estudio exploratorio. ALICIA VAZQUEZ DE APRA y MARIA CELIA MATTEODA. Año XV, Nº 4, Pg. 5-14.

Estudio de libros infantiles en español, El. MARTIN LUIS GUZMAN FERRER. Año XV, Nº 2, Pg. 33-37.

Lectoescritura: ¿aprendizaje espontáneo o escolar? MIRELLA A. CANU. Año XV, Nº 4, Pg. 15-24.

Mejoramiento de la comprensión lectora. IRMA CAMARGO DE AMBIA. Año XV, Nº 2, Pg. 11-19.

¿Por qué osito se escribe con "s"? ELENA PLANAS DE DIETRICH. Año XV, Nº 1, Pg. 29-38.

Sistema de trabajo con carpetas en el aula, El. MARSHA GRACE. Año XV, Nº 1, Pg. 39-41.

Tareas cognitivas en la comprensión de textos. El docente un estratega necesario. MABEL S. MARRO y ANGELA M. SIGNORINI. Año XV, Nº 2, Pg. 27-32.

Uso y función de las letras en el período presilábico, El. GRACIELA QUINTEROS. Año XV, Nº 4, Pg. 26-38

1039

## 2. Indice de autores


ACUÑA, MARIA LEONOR (Ver Menegotto, Andrea y María Leonor Acuña.)

CAMARGO DE AMBIA, IRMA. Mejoramiento de la comprensión lectora. Año XV, Nº 2, Pg. 11-19.

CANU, MIRELLA A. Lectoescritura: ¿aprendizaje espontáneo o escolar? Año XV, Nº 4, Pg. 15-24.

CRAWFORD, ALAN N. Estrategias para promover la comprensión lectora en estudiantes de alto riesgo. Año XV, Nº 1, Pg. 21-27.

FERREIRO, EMILIA. Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia. Año XV, Nº 3, Pg. 5-14.

GRACE, MARSHA. El sistema de trabajo con carpetas en el aula. Año XV, Nº 1, Pg. 39-41.

GRAVES, DONALD. Un diálogo con Donald Graves, Un.Año XV, Nº 4, Pg. 39-44

GUZMAN FERRER, MARTIN LUIS. El estudio de libros infantiles en español. Año XV, Nº 2, Pg. 33-37.

KAUFMAN, ANA MARIA. Escribir en la escuela: qué, cómo y para quién. Año XV, Nº 3, Pg. 15-32.

LERNER, DELIA. Capacitación en servicio y cambio en la propuesta didáctica vigente. Año XV, Nº 3, Pg. 33-54.

MARRO, MABEL S. y ANGELA SIGNORINI. Tareas cognitivas en la comprensión del textos. El docente un estratega necesario. Año XV, Nº 2, Pg. 27-32.

MATTEODA, MARIA CELIA (Ver Vázquez de Aprá, Alicia y María Celia Matteoda.

MENEGOTTO, ANDREA y MARIA LEONOR ACUÑA. Algunas dificultades de lectoescritura en zonas rurales de Neuquén y Río Negro. Año XV, Nº 2, Pg. 5-10.

PERELMAN DE SOLARZ, FLORA. La construcción del resumen. Año XV, Nº 1, Pg. 5-20.

PLANAS DE DIETRICH, ELENA ¿Por qué osito se escribe con "s"? Año XV, Nº 1, Pg. 29-38.

QUINTEROS, GRACIELA. El uso y función de las letras en el período presilábico. Año XV, Nº 4, Pg. 27-38.

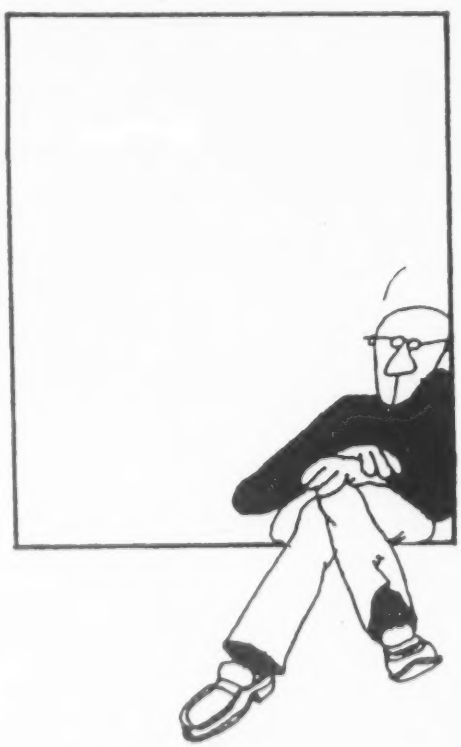
SIGNORINI, ANGELA (Ver Marro, Mabel S. y Angela Signorini.)

TANI, RUBEN M. La escritura en la cultura postalfabética. Año XV, Nº 2, Pg. 21-26.

VAZQUEZ DE APRA, ALICIA y MARIA CELIA MATTEODA. Estructura narrativa en el discurso escrito infantil: estudio exploratorio. Año XV, Nº 4, Pg. 5-14.


Espacio bibliográfico. MARIA ELENA C. DE DE VINCENZI

- Dificultades en lectura, Año XV, Nº 1.
- Lectura y evaluación, Año XV, Nº 2.
- Los procesos de escritura, Año XV, Nº 3.
- El rol docente y el aprendizaje de la lectura y escritura, Año XV, Nº 4.






1040

# lectura y vida

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA


**Cuota de afiliación individual: U$S 19.**

**Cuota de afiliación institucional: U$S 41.**

La afiliacion anual a la Asociación Internacional de Lectura incluye **Lectura y Vida**, material informativo, descuento en congresos y publicaciones.

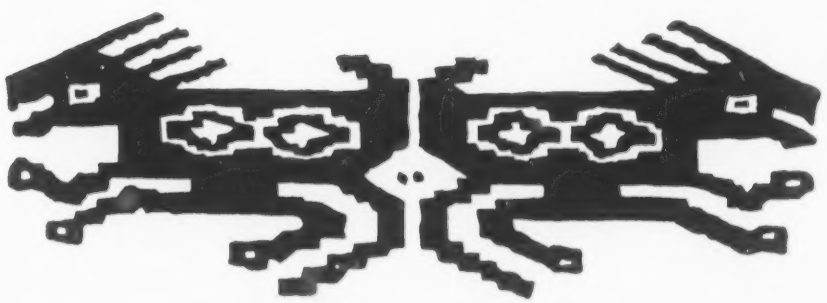
Cheque o giro en **dólares** sobre un banco de los Estados Unidos a la orden de la **Asociación Internacional de Lectura**, a: IRA PO Box 8139 Newark, Delaware 19714-8139, U.S.A.

Argentina: Cheque o giro en pesos por el equivalente a U$S 19 o 41 al cambio oficial, a: Casilla de Correo 124, Sucursal 13 (1413) Buenos Aires, Argentina.

Recarg. por correo via aerea: U$S 10.

Redaccion de **Lectura y Vida**
Lavalle 2116 - 8° B
(1051) Buenos Aires, Argentina
Tel. y FAX 953-3211
**Horario:** Lunes a viernes de 12 a 18 hs.

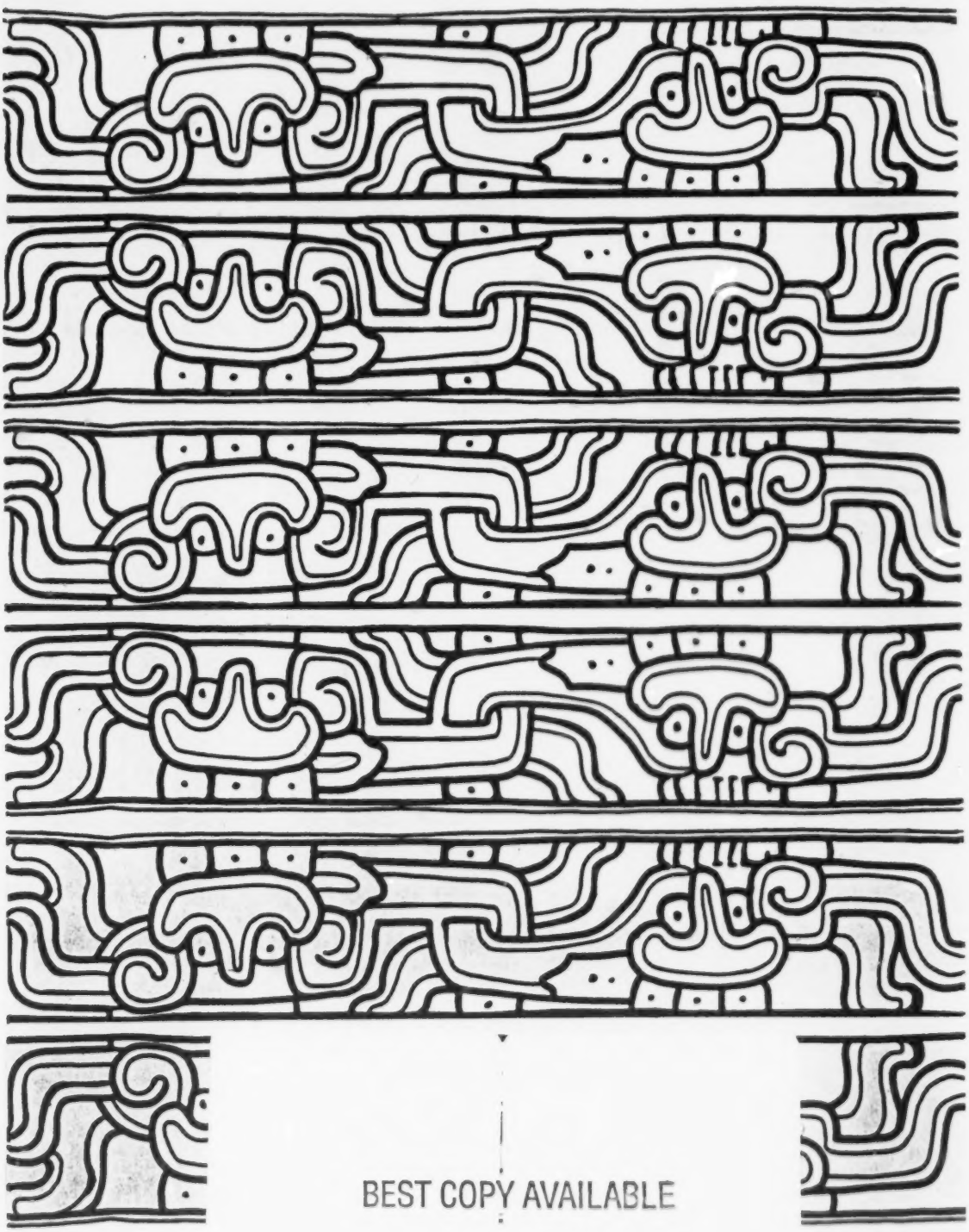
BEST COPY AVAILABLE



# lectura y vida

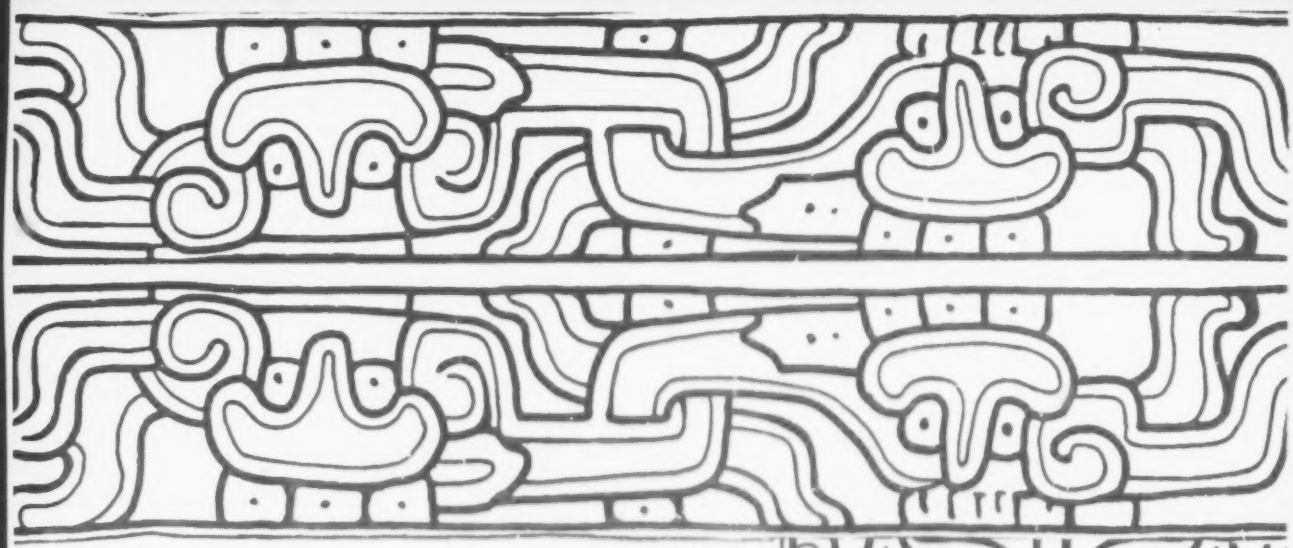
REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA

AÑO 16 - Nº 1 MARZO 1995 ISSN 0325-8637 CODEN LVIDDG



BEST COPY AVAILABLE

1042



*El analfabetismo, fenómeno social profundamente arraigado, representa la negación del derecho fundamental de aprender, conocer y comunicarse.*

*Actualmente existen en el mundo cerca de mil millones de adultos que no saben leer ni escribir.*

*Cien millones de niños en edad escolar no tienen sitio donde aprender y amenazan con engrosar las filas de adultos analfabetos del siglo XXI.*

*Crear un mundo en el que todos puedan alfabetizarse representa un tremendo reto.*

***Unesco***

Aquí aceptamos el desafío y, desde este lugar, luchamos por el cambio.

# 16° CONGRESO MUNDIAL DE LECTURA

PRAGA,
REPÚBLICA CHECA

9 AL 12 DE JULIO
DE 1996

ira

800 Barksdale Road,
P.O. Box 8139
Newark - Delaware 19714
USA

1044

**Revista Latinoamericana de Lectura**
**Año XVI - Número 1 - Marzo 1995**

Publicación trimestral de la
**Asociación Internacional de Lectura** (IRA)
P.O.Box 8139 - Newark, Delaware 19714
Estados Unidos

**Directora**
María Elena Rodríguez

**Consejo Editorial Consultivo**
María Elvira de Alonso (Colombia)
Laura C.A. de Athayde Sandroni (Brasil)
Berta P. de Braslavsky (Argentina)
Mabel Condemarín Grimberg (Chile)
Alan N. Crawford (Estados Unidos)
Adolfo Elizaincín (Uruguay)
Emilia Ferreiro (México)
Kenneth Goodman (Estados Unidos)
Nelson Rodríguez Trujillo (Venezuela)
Ana Teberosky (España)

**Diseño de tapa**
**Diagramación**
Patricia Leguizamón

**Composición y armado**
**Lectura y Vida**

**Imprenta**
Color EFE - Paso 192 - Avellaneda

**Redacción**
Lavalle 2116 - 8° - B
(1051) Buenos Aires - Argentina - TE. 953-3211

**Dirección Postal**
Casilla de Correo 124, Sucursal 13
(1413) Buenos Aires, Argentina

**Costo de la suscripción anual**
(equivale a la afiliación a la
Asociación Internacional de Lectura)

**América Latina, Africa y Asia** (excepto Japón)
Socio individual: u$s 19
Socio institucional: u$s 41
**Resto del mundo:** u$s 38

**Aparece en marzo, junio, setiembre y diciembre**

Registro de la Propiedad Intelectual N° 38.409

Los artículos y fotografías no pueden reproducirse total o parcialmente sin la autorización escrita de LECTURA Y VIDA, Revista Latinoamericana de Lectura.
Los artículos firmados no expresan necesariamente la opinión de la Asociación Internacional de Lectura o de la Redacción de la revista.

LECTURA Y VIDA es un foro abierto para el intercambio de información sobre teoría, investigación y práctica de la lectura y escritura.

ISSN 0325-8637
CODEN LVIDDG

CORREO ARGENTINO CENTRAL | FRANQUEO PAGADO | CONCESION N° 1554

# sumario

**Editorial**

**El entorno y el maestro en diversas perspectivas de la alfabetización inicial**

**Revalorización del estudiante bilingüe mediante un programa de lectura basado en literatura auténtica**

**Propuesta alternativa para estimular la comprensión lectora: una experiencia con niños de 5° grado**

**El aprendizaje de la lectura y escritura, desde una perspectiva sociolingüística**

**Tesis recientes: El uso y función de las letras en el período pre-alfabético (Comentario crítico)**

**Libros y revistas**

**Informaciones**

1045

# lectura y vida


4

**Berta Braslavsky (Argentina)**

Estudio crítico de la relación entre el medio y el individuo en general y, particularmente, entre el medio, el alumno, el educador y los contenidos, en el marco de la teoría sociohistórico cultural de Vygotsky. 5

**Yvonne S. Freeman, Yetta M. Goodman y Marisela B. Serra (Estados Unidos-Venezuela)**

Fundamentos téoricos de un programa para enseñar a leer y escribir a estudiantes bilingües a través del uso de obras literarias auténticas, diseñado desde la perspectiva del lenguaje integral. 13

**Octavio Henao Alvarez (Colombia)**

Propuesta didáctica orientada a facilitar la interacción entre el lector y la escritura, las transacciones entre lenguaje y pensamiento y los múltiples trabajos sobre y a partir de los textos. 25

**Sylvia Sailer Millas, Marianela Aguilera Guzmán, Ana María Xandra Robotham, Ana González Velásquez y Jaime Bermeosolo Bertrán (Chile)**

Informe de una investigación sociolingüística realizada por profesores de la Facultad de Educación de la Universidad Gabriela Mistral de Chile. 35

**Emilia Ferreiro (México-Argentina)**

Evaluación crítica del trabajo de Graciela Quinteros, **El uso y función de las letras en el período pre-alfabético** (LECTURA Y VIDA, Año 15, 4, diciembre 1995), realizada por Emilia Ferreiro, su Directora de tesis. 44

45

48


1040

# EDITORIAL

**LECTURA Y VIDA, Revista Latinoamericana de Lectura**, inicia hoy, con este número, sus 16 años de vida. A lo largo de todos estos años, quienes participamos en este proyecto editorial hemos tratado de ser coherentes con el propósito que orientó la publicación desde sus comienzos: acercar a los docentes distintos enfoques teóricos acerca de los procesos de lectura y escritura y resultados de diversas investigaciones en ese campo, así como experiencias de aula tendientes a promover la formación de lectores y escritores. Muchos de los artículos incluidos en sus páginas han creado nuevas expectativas respecto de la enseñanza de la lectura y escritura. Ese ha sido, quizá, nuestro principal aporte, el más continuo y sistemático (pero muy limitado por cierto, considerando la complejidad de la tarea),a la formación y actualización docente en esta área.

Nuestra propuesta ha sido y continúa siendo contribuir al desarrollo científico y profesional de los maestros para ayudarlos a desempeñar mejor su rol profesional. Aunque nuestro aporte haya estado sesgado, mayormente, hacia el área del conocer, compartimos, en relación con este tema de la formación docente, la concepción expuesta en forma reiterada por una de nuestras principales colaboradoras, **María Eugenia Dubois**, de la Universidad de Los Andes, Venezuela, quien sostiene que "la formación del docente debe contemplar por un lado la formación en el **saber** y en cómo aplicarlo y por otro, su desarrollo como persona, la formación en el **ser** (...). Si el docente ha de hacer algo más que enseñar, si ha de educar en la lectura y la escritura, él mismo debe haber sido educado en tal sentido, en el **saber** científico y profesional y en el **ser** como persona, que en este caso traduciríamos en el ser como lector y como usuario habitual de la escritura. Educar al docente en el **saber** en lo que a esta área se refiere, significa guiarlo en el conocimiento, estudio y reflexión de dos procesos, fundamentales: el que tiene que ver con el lenguaje, en todas sus manifestaciones y el que tiene que ver con el aprendizaje." Pero "no basta **conocer** en qué consisten los procesos de lectura y escritura: es necesario **experimentarlos, vivirlos**, para descubrir sus secretos y poder así ayudar a que otros los descubran (...). La posibilidad de alcanzar un alto grado de excelencia como usuario de la lengua escrita no sólo es importante para el docente desde el punto de vista profesional, es también la vía para el enriquecimiento intelectual y espiritual del maestro como persona (**Lectura y Vida**, Año 14, **4**, diciembre 1993).

Nuestra intención, al reiterar los conceptos de Dubois, es incluirnos en el debate que, desde distintas instituciones gubernamentales latinoamericanas, se está proponiendo a la comunidad educativa, acerca de cuáles son las condiciones indispensables que debe reunir un programa de formación y actualización docente en lectura y escritura: "Formar al docente en el **saber** significa --de acuerdo con Dubois-- orientarlo en la construcción del conocimiento que él necesita para desempeñar con excelencia su labor (...).Formar al docente en el **ser** quiere decir guiarlo en el descubrimiento de sus potenciales como persona creativa, como observador, como ser reflexivo y crítico capaz de valorar y decidir, como hábil usuario del lenguaje oral y escrito, como persona dotada de sensibilidad ante la naturaleza y el arte, como orientador de un grupo social organizado sobre la base de valores éticos".

# El entorno y el maestro en diversas perspectivas de la alfabetización inicial

Berta Braslavsky

*Especialista en lectoescritura. En 1993, la Organización de Estados Americanos, OEA, le otorgó el* ***Premio Interamericano de Educación "Andrés Bello"****, en reconocimiento a su destacada trayectoria académica y profesional dedicada al mejoramiento de la educación básica. Dirige el* ***Programa de actualización en la alfabetización inicial con énfasis en la comprensión****, curso de posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.*

Cuando se trata el proceso de adquisición del conocimiento en el aula se suele tener en cuenta la relación entre el maestro, el alumno y los contenidos así como la compatibilización del proceso de aprendizaje con la lógica interna de cada contenido. Pocas veces se considera la importancia del medio —del entorno— en ese proceso de adquisición.

Sin embargo, en los últimos tiempos, en lo que atañe, particularmente, a la lectura y la escritura inicial, algunas tendencias se refieren en especial al medio, pero con diferencias que conviene conocer para evitar confusiones.

La publicación afortunada de las **Obras Escogidas** de Vygotsky (1991), y la más reciente publicación en castellano de **Vygotsky y la educación**, compilada por Luis C.Moll (1994), facilitan el tratamiento científico del tema general de la relación entre el medio y el individuo, tema que a su vez permite analizar la relación entre el medio, el alumno, el educador y los contenidos.

A la luz de ese análisis se pueden encontrar las diferencias entre algunas de las perspectivas que ahora se reconocen para la investigación y la enseñanza en la alfabetización inicial , las contradicciones aún pendientes y los caminos que se intentan para resolverlas.



1048

## El medio en el conductismo y la reflexología, y en la teoría sociohistórico cultural

En 1924, Vygotsky, al analizar la crisis de la psicología en su conferencia sobre "Los métodos de investigación reflexológicos y psicológicos", estableció la distancia que lo separaba tanto de los reflexólogos rusos como de los conductistas norteamericanos (Vygotsky, 1991).

Si bien destacaba el mérito de ambas direcciones como fundadoras de la psicología objetiva, "dejando de lado el análisis de las vivencias espirituales subjetivas", de la instrospección y de los "sistemas de clasificación escolásticos" (Vygotsky, 1991, p. 145) exponía sus divergencias en cuanto al tratamiento de los "fenómenos subjetivos o psíquicos como objeto propio de la psicología". Sin embargo, reconocía en ambos movimientos la importancia del mecanismo básico como **reacción** que supone obligatoriamente la percepción del influjo del **medio**, ya sea desde adentro o desde afuera del organismo (Vygotsky, 1991, p. 153).

Vygotsky jamás utilizó la fórmula E-R (estímulo-respuesta) porque "no puede servir de base a un estudio apropiado de las formas superiores de la conducta, específicamente humanas" (Vygotsky, 1979, p. 98). Pero, a modo de hipótesis, en 1926 en su prólogo a la obra de Thorndike (Vygotsky, 1991, p. 153) imaginó un tercer término intermedio. El excitante, como punto de partida, sería seguido por ese tercer término que se interpondría entre el E y la R para generar un **proceso interno** de **transformación** del **excitante**: ya sean los procesos químicos en la planta que provocan la flexión del tallo, el recuerdo de la comida en el perro que da lugar a la secreción de la saliva, los pensamientos del hombre que se expresan en los cálculos sobre el papel.

Este proceso, que tiene lugar en todos los seres vivos, adquiere en el hombre una gran complejidad bajo formas tan complicadas y sutiles, de aspectos tan imperceptibles, que resulta imposible descubrirlas "a primera vista". Constituyen los fenómenos "subjetivos o psíquicos" que son objeto de la psicología mientras que la reflexología tiene como objeto la fisiología del sistema nervioso central.

En los albores de la "década prodigiosa", de "furia creadora", que se inicia en 1924, ya había dicho Vygotsky: "de toda la masa de excitantes ... se destaca para mí un grupo que es el de los estímulos sociales, que proceden de las personas y se destaca porque yo mismo puedo producir esos excitantes ... que sirven de fundamento a la conciencia social y a la coordinación colectiva de comportamientos, lo que conduce, entre otras cosas, al origen social de la conciencia" (Vygotsky ,1991, p. 12).

Sus divergencias con el conductismo y la reflexología se aclaran definitivamente cuando establece las diferencias entre el comportamiento del animal, que estudian experimentalmente ambas corrientes, y el comportamiento del hombre, que estudia la psicología. Reconoce que, si bien en el animal ya se agregan los reflejos innatos heredados —como lo aclaró Darwin—, y los reflejos condicionados adquiridos —como lo aclaró Pavlov—, las experiencias individuales en el hombre son muy distintas porque se agregan **nuevos componentes**. Se amplía la experiencia heredada, no sólo en lo biológico, sino en las adquisiciones de generaciones anteriores que se reciben desde el nacimiento a través de la **experiencia histórica** y junto con ella **la experiencia social** de otras personas. El **componente social** del comportamiento da lugar a una adaptación activa al medio diferente de la adaptación eminentemente pasiva del animal. En resumen: en el hombre actúa "el medio multiplicado por el medio. **Es lo social al cuadrado**" (Vygotsky, 1991, p. 158).

"El comportamiento del hombre ... se nos revela como un proceso continuo de nuevas reacciones ..." y "lo que es más importante, como una lucha entre el mundo y el hombre que no cesa ni un segundo y que exige ajustes instantáneos. En una palabra, el comportamiento del hombre se revela en toda su complejidad real, en su potente significado, como un proceso dinámico y dialéctico de **lucha entre el hombre y el mundo y dentro del propio hombre**" (Vygotsky, 1991, p. 157).

## El rol del maestro en el conductismo y en la teoría sociohistóricocultural

A partir de las divergencias anteriores, surgen las diferencias entre ambas direcciones, —el conductismo y la teoría sociohistórica— sobre el rol del maestro.

Vygotsky reconoce explícitamente que "en todas las épocas", "toda educación ha sido siempre



1049

una función del régimen social" y por eso aparece "la enorme importancia, excesivamente grande, del maestro", como motor principal, como "la parte fundamental del medio educativo". En "la nueva psicología", refiriéndose al conductismo, sostiene que al reconocerse como mecanismo básico del comportamiento la reacción al medio, el niño ya no puede ser considerado como "el recipiente vacío que el maestro debe llenar con el agua o con el vino de sus lecciones". En ese caso parecería que la educación fuera sólo un proceso de "adaptación de los componentes heredados a las condiciones del medio" y de "acumulación y elaboración de reflejos condicionados del medio".

Así, se considera que el maestro ha dejado de ejercer una acción educadora directa. Toda la reforma norteamericana, dice en 1926, "gira alrededor de este tema: cómo lograr que el maestro sea un organizador del medio social, hasta que su papel se aproxime lo más posible a cero". Thorndike "reduce también el papel del maestro al de regulador de los estímulos de las reacciones del niño" y "limita fundamentalmente el proceso educativo del maestro" (Vygotsky, 1991, p. 161).

Los conceptos elaborados en función de sus divergencias con el conductismo y con la reflexología, así como con todas las tendencias psicológicas de su tiempo que, asombrosamente, conoció y discutió, derivaron a partir del año 30 en los principios que fundamentan la teoría sociohistórico cultural de la psicología , cuya teoría del desarrollo constituye al mismo tiempo, según Bruner (1962), una teoría de la educación.

Al mismo tiempo que les objetaba a los conductistas y reflexólogos que no se plantearan la necesidad de producir transformaciones serias en la escuela y en la función del maestro, afirmaba que "la fórmula exacta de la educación" está en los **objetivos** que el maestro debe conocer para saber a qué canales debe dirigir él mismo las tendencias naturales del niño y conocer "qué ruedas debe girar" con ese propósito. Teniendo en cuenta la complejidad del comportamiento humano, el proceso educativo debe presentarse como una ardua lucha en el interior de la persona, y el maestro debe jugar un papel en esa lucha. Esta idea embrionaria se anticipó a su concepción de la Zona de Desarrollo Próximo que formuló al final de su corta vida.

La celebridad de este concepto suele estar falsamente acompañada de un reduccionismo que se limita a los ejercicios de ayuda en el desempeño. En oposición al mismo, autores actuales (Moll, 1994) analizan su **verdadera esencia**. Dentro de una concepción que rechaza la universalidad de un niño que se desenvuelve en un medio vacío de cultura y al margen de las relaciones sociales, la ZDP tiene como rasgos esenciales, entre otros: 1) el contraste entre el aprendizaje de un niño solo, con el rendimiento de un niño que realiza una actividad compartida (con un adulto o también con un niño más adelantado); 2) la actividad del maestro pensada para brindarle un andamiaje que le ayude hasta que se apropie del conocimiento de manera consciente y autorregulada;



1050

3) su aplicación en la escuela, en la formación del maestro y en todos los ámbitos de la vida social.

La ZDP, síntesis de los conceptos educacionales de Vygotsky, es un concepto de conexión de los elementos clave de la teoría que considera indivisibles al individuo y la sociedad.

## El medio y el maestro en tres perspectivas de la alfabetización inicial

McCarthey y Raphael (1992) analizan tres perspectivas actuales en la enseñanza y en la investigación de la lectura y la escritura inicial: 1) las teorías cognitivas del "procesamiento de la información"; 2) las "natural/piagetianas"; 3) la "socioconstructivista", que responde a los principios básicos de Vygotsky.

Después de exponer las diferencias esenciales entre los supuestos básicos en cada tendencia y sus consecuencias para la enseñanza, cuando se refieren al rol del entorno en el aula, reconocen las diferencias siguientes: para la primera el entorno es indiferente y asume que es estable. Para las otras dos, el entorno es crítico hasta tal punto que la apariencia de las aulas puede sugerir que responden a un enfoque similar. Sin embargo, estos autores reconocen diferencias esenciales entre ambas perspectivas.

Desde la perspectiva "natural/piagetiana", en la cual se incluye como representante muy destacado el "whole language" (*lenguaje integral*), sustentado por Kenneth y Yetta Goodman, es fundamental el **entorno de escritura**, con materiales diversos y libros donde el aprendizaje es "**natural**", porque el niño es quien construye el conocimiento solo, sin intervención de otras personas. El curriculum también se deriva de las escrituras "naturales" como letreros, rótulos, carteles. Los alumnos aprenden, pues, **sin asistencia deliberada y no se definen objetivos.** El maestro tiene un rol facilitador al crear el entorno para que el alumno explore. Ante las oportunidades que se le brindan, la responsabilidad de aprender recae sobre el alumno quien, gracias al medio letrado, en interacción con el texto, elabora sus hipótesis y aprende a leer del mismo modo que aprende a hablar en su relación con el habla de los demás. Tiene oportunidades de escribir sobre tópicos seleccionados por los niños corriendo los riesgos de una libre experimentación que, ciertamente, comparte con sus compañeros. Como ocurre con el habla, el niño aprende el lenguaje total y no sus partes.

En la perspectiva socioconstructivista, según estos autores, el entorno de escritura tiene las mismas características, y la diferencia residiría esencialmente en la relación dialógica del maestro con los alumnos. La enseñanza es más directiva que en el "whole language", pero menos que en el "procesamiento de la información". Ellos consideran que es un **modo de instrucción ambiental caracterizado por claros objetivos específicos**.

Como el conocimiento es una construcción social, el maestro asiste al alumno en sus intentos iniciales por diversos medios y disminuye su ayuda gradualmente hasta que éste asume sus responsabilidades. Usa el diálogo y además se vale de recursos muy variados para que el alumno internalice las operaciones que ha realizado externamente y avance por sí mismo.

En cuanto al rol del alumno, en el primer caso es esencialmente pasivo en la recepción del conocimiento; en el segundo es esencialmente activo en la construcción del conocimiento; en el tercero tanto el alumno como el maestro son activos en la construcción conjunta del conocimiento.

## Las contradicciones pendientes

Este interesante análisis permite interpretar que los autores que se integran en la segunda perspectiva —que no son conductistas sino que en su mayoría son detractores del conductismo—, no han resuelto las contradicciones entre el individuo y el medio que dejaron pendientes los conductistas.

Les resulta **difícil explicar como actúa en el entorno el niño que debe aprender solo**, ya sea porque la intervención del adulto puede interferir el desarrollo de sus hipótesis internas , ya sea porque no se debe coartar un aprendizaje que se adquiere espontáneamente en un medio letrado del mismo modo que se adquiere el habla en un medio oralizado.

Se ha opinado, sin mayores explicaciones, que la alfabetización inicial debe pensarse "en términos de situaciones de alfabetización y no en términos de métodos de enseñanza" como ha ocurrido tradicionalmente ( Ferreiro, en Goodmann, 1990, p. 24). Se ha querido explicar que se adquiere la lectura y



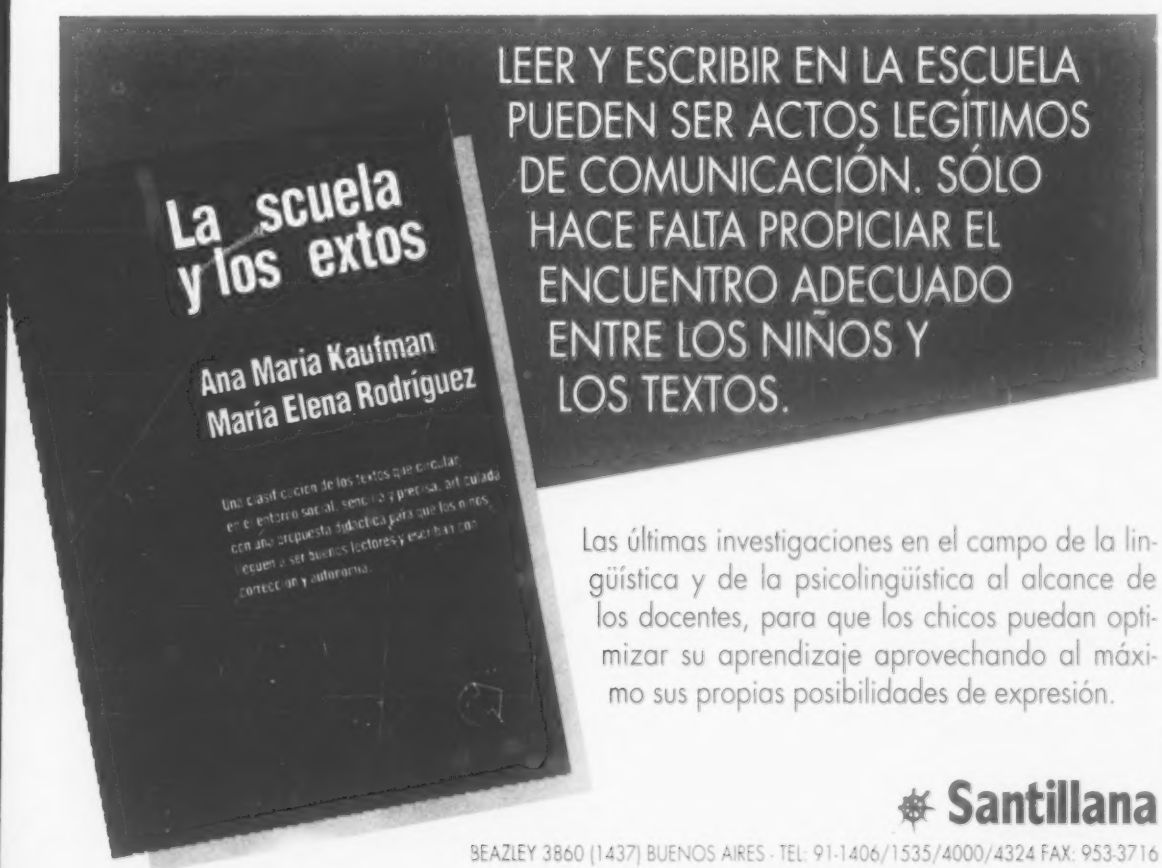
1051

la escritura gracias al aprendizaje por "inmersión" propio de la educación informal o funcional o por "invención" frente a la "convención" (Goodman y Goodman, 1990).

Parece que trasladando al aula los materiales escritos que existen fuera de la escuela, los niños pondrían en acción los procesos de asimilación y acomodación cuando manejan las escrituras que tienen a su alcance, y que reacomodarían su proceso de adaptación apelando a sus hipótesis internas cada vez que se rompe el equilibrio que han logrado. A este respecto, Goodman y Goodman (1990) citan a Piaget y su concepto de equilibración de las estructuras psíquicas.

Entre sus recomendaciones para resolver científicamente los problemas de la enseñanza inicial de la lengua escrita, Vygotsky (1970, p.177) escribió: "es necesario que las letras se conviertan en elementos de la vida de los niños al igual que lo es el lenguaje. Del mismo modo que los niños aprenden a hablar deberían aprender a leer y escribir". Pero también dejó otros preceptos **más directivos** que se basan en su concepción de la lengua escrita como la función simbólica del sistema de signos de la escritura; en la evolución de esa función simbólica; en la diferenciación entre el plano interno, significativo, y el plano externo, fonético, del lenguaje; en su análisis de las diferencias entre el aprendizaje de la lengua oral y de la lengua escrita que explican las diferencias entre la edad del aprendizaje de la lengua hablada y de la lengua escrita.

En cuanto a la oposición a veces dramática entre lo fónico y el lenguaje total que existe entre las dos primeras tendencias antes analizadas, Vygotsky (1979, p.159) expresó claramente que "se ha enseñado a los niños a trazar letras y formar palabras pero no se les ha enseñado el lenguaje escrito. Se ha hecho tanto hincapié en la mecánica de la escritura que se ha olvidado el lenguaje escrito como tal". Y aconsejó: "a los niños debería enseñárseles el lenguaje escrito, no la escritura de letras" (1979, p.178). Sin embargo, se preocupó por las dificultades que tienen cuando crean o usan símbolos escritos para representar el lenguaje hablado en el segundo momento de la evolución de los simbolismos, momento muy breve después del cual utilizan directamente la escritura como significante, ya sin la intermediación del lenguaje hablado.





BEST COPY AVAILABLE

## Aprendizajes espontáneos y aprendizajes escolares

Las dos corrientes que reparan en el ambiente de alfabetización tienen el mérito de haber llamado la atención sobre los conocimientos de la lengua escrita que el niño adquiere socialmente, antes de llegar a la escuela y fuera de ella. Con esa hipótesis se desarrollaron las investigaciones de la "alfabetización emergente" y se ha señalado justamente que la alfabetización no es sólo responsabilidad de la escuela sino que también es responsabilidad de la familia y de la sociedad. También se ha llamado la atención para que se tengan en cuenta los conocimientos que tiene el niño cuando llega a la escuela.

Probablemente, Vygotsky (1971, p.177) fue el primero en advertir que el niño se acerca naturalmente a la escritura desde su primera infancia. Pero, sin embargo, esbozó directivas para la enseñanza en la escuela y su teoría **ofrece serios fundamentos para la educación formal**, donde por fin tendrá lugar el **dominio de la lengua escrita.** Por su parte, Luria señaló las "ricas vías" del aprendizaje escolar para incorporar los procedimientos cualitativamente nuevos que requiere la escritura alfabética (a diferencia de la pictográfica) y de la importante zona que se extiende entre la prehistoria del lenguaje escrito y "las formas nuevas, culturales, introducidas organizadamente" (Luria, 1987, p. 54 y 55).

En este caso, se pone en juego el gran tema del **tránsito de los aprendizajes espontáneos a los aprendizajes escolares** que preocupa a investigadores actuales inspirados en Vygotsky, tratando de combinar los contextos sociales en una singular relación entre la "pedagogía de los hogares" y la "pedagogía del aula". Se preocupan por entretejer los conocimientos cotidianos con los conocimientos teóricos del aula para encontrar regularidades y sistematizaciones que inicien a los niños en el conocimiento científico y, recíprocamente, les permitan conocer mejor la realidad cotidiana (Moll, 1990, 3ra parte).

Dentro de la interpretación vygotskyana se avanza con interesantes investigaciones referidas a la iniciación en la lectura y escritura en el aula o a la recuperación del aprendizaje en los niños que presentan dificultades de diverso origen (Clay y Cazden; Rueda, R. y otros, en Moll , 1994).

## Las características específicas del micromedio escolar

Si no es concebible un niño arquetípico, universal, es porque tampoco el medio puede considerarse como una abstracción, siempre igual a sí mismo, sino que, por el contrario, presenta contextos culturales y sociales diversos, que adquieren características específicas en determinadas situaciones.

Investigaciones filogenéticas e históricas que se remontan a 4.000 a.C, comprueban que, a partir de las escrituras cuneiformes la escuela es "un aspecto universal y necesario del proceso cultural organizado", como lo expresó Vigotsky, y que, a través de su historia, ha presentado algunas características que la distinguen de otros procesos de socialización (Cole,1990, p. 96).

Se pueden destacar algunos rasgos que la caracterizan según las investigaciones en que se basa Cole: 1) su estructura social peculiar, donde un solo adulto interactúa con muchos alumnos al mismo tiempo; 2) las situaciones de aprendizaje, diferentes del aprendizaje práctico, modélico, por imitación de la vida real que caracteriza a los medios no escolarizados. Y agregó un tercero, especialmente subrayado por Wertsch: (1990, p. 121) acerca del privilegio que tiene en la escuela el discurso de la "racionalidad descontextualizada como reflejo de una tendencia general de la sociedad moderna" para imponer ciertas voces y silenciar otras.

Estos tres aspectos, desde ya, sugieren la diversidad y complejidad del medio en las aulas de las escuelas urbano marginales con niños que hablan con las variantes dialectales que corresponden al origen geográfico de las familias que habitan en los asentamientos, con lenguaje pobre, generalmente "miedoso", y variadas sintaxis y que, además, tienen una experiencia muy pobre o ninguna con el lenguaje escrito y su sentido. O en escuelas rurales, en culturas ágrafas o analfabetas; o en escuelas con alta repitencia donde las edades oscilan desde los seis a los diez años o más.

Por otra parte, el propio desarrollo interno de la escuela ha dado lugar a deformaciones del "micromedio" con los vicios que caracterizan a la "cultura de la escuela" descritos en conocidos estudios con métodos etnográficos.

Este panorama obliga a introducir cambios que no sólo se limitan al entorno de alfabetización. El "**ambiente de lectura**" es indispensable, sobre todo



1053

con poblaciones urbano marginales o rurales que tienen poca o ninguna experiencia con el lenguaje escrito. Pero **no se debe concebir el "entorno" como una pura exhibición de estímulos que el maestro debe coordinar para facilitar el aprendizaje del niño solo**.

Es igualmente o más importante crear situaciones reales de comunicación así como un clima de confianza y credibilidad en el aprendizaje de todos los niños aunque algunos necesitan más ayuda. Es una condición necesaria, en particular para considerar otro **componente que caracteriza a la escuela**. Es el instrumento de mediación destacado por Cole, la **escritura** (tanto en el área del lenguaje como de la matemática) como esencial para la escolarización.

## El aprendizaje consciente y el rol del maestro

La lectura de las **Obras Escogidas** de Vygotsky (1991), permite acercarnos a su preocupación fundamental por el problema de la **conciencia** cuyo conocimiento contrastaba con lo que gracias a Freud ya se sabía sobre el inconsciente.

Reconoce que primero existe un conocimiento de acción: "para someter una función al control intelectual y volitivo, primero debemos poseerlo" (Vygotsky, 1964, p.105). Pero éste es solamente un conocimiento práctico. El **verdadero conocimiento sólo se logra a través de la toma de conciencia del mismo y de su control voluntario**.

Bruner se pregunta cómo puede el adulto competente "prestarle" una conciencia al niño cuando aún le falta la conciencia propia. Y origina el concepto de **andamiaje** mediante el cual el adulto empieza su acción educativa con una "conciencia para dos", mientras el niño se desprende poco a poco de ese préstamo, se independiza y adquiere su propio conocimiento consciente.

Interesantes publicaciones exponen los trabajos realizados para diferenciar **la conducta controlada de la conducta autorregulada** (Díaz, R. M.; Neal, C.J.; Amaya-Williams, M., en Moll, 1994). Este concepción se vincula con las perspectivas actuales de la metacognición.

La ZDP, como se dijo, es la síntesis del la concepción vygotskyana de la educación y ella pone de manifiesto la intervención del maestro en el proceso mismo del desarrollo.

Decíamos en un artículo anterior que Bruner va muy lejos en el tema del préstamo de la conciencia: "Le confiere al maestro tanto poder que obliga a repensar el papel de la ética en su formación tanto como en las disciplinas, condiciones y acciones que se integran en el 'todo' de su formación" (Braslavsky, 1992).

Dice Moll (1994) al resumir su introducción en **Vygotsky y la educación**: "La construcción de la ZDP nos recuerda que no hay nada 'natural' en los ámbitos educativas (tales como los agrupamientos por capacidad y otras formas de estratificación). Estos ámbitos son creaciones sociales y se los puede cambiar socialmente".

También los maestros pueden cambiar su manera de enseñar a leer y escribir. La calidad de su formación y de su capacitación en servicio tanto como el respeto que se les debe en su condición de profesionales, habrán de permitirles, también a ellos, que actúen de manera consciente y autorregulada.

1054

## Referencias bibliográficas


Braslavsky, B.(1992) **La escuela puede**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Braslavsky, B. (1992) Teoría históricocultural y el rol del maestro en la educación. En **Revista latinoamericana de innovaciones educativas**. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría General de la Organización de Estados Americanos.

Bruner, J. (1962) Introducción. En L.S.Vygotsky, **Thought and language**. Cambridge, MIT Press.

Bruner, J. (1988) **Realidad mental y mundos posibles**. Barcelona: Gedisa

Cole, M. (1990) Cognitive development and formal schooling: the evidence from cross-cultural research. En L.C.Moll (Comp.) **Vygotsky and Education**. Traducción al español: **Vygotsky y la educación** (1994). Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Ferreiro, E. (1990) Literacy Development: Psychogenesis. En Yetta Goodman, **How children construct Literacy. Piagetian perspectives.** Newark, Delaware, USA: I.R.A. Traducción al español: **Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque piagetiano** (1991). Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Goodman, Yetta y Kenneth S.Goodman (1990) **Vygotsky in a whole language perspective**. En L.C. Moll, op. cit.

Luria, A. (1987) Materiales para la génesis de la escritura en el niño. En **Pedagogía en la URSS**. Moscú: Editorial Progreso, Antología.

Mc Carthey, S.J.y T.E.Raphael (1992). Alternative research perspectives. En J. W. Irwin y M. A. Doyle, **Reading/Writing Connections**. Newark, Delaware, USA: I.R.A. Traducción al español: **Conexiones entre lectura y escritura** (1994) Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1994.

Moll, L.C.( Comp.) (1990) **Vygotsky and Education**. Cambridge University Press. Traducción al español: **Vygotsky y la educación** (1994). Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Vygotsky, L. S. (1964). **Lenguaje y Pensamiento**. Buenos Aires: Lautaro.

Vygotsky, L. S. (1979). **El desarrollo de los procesos psíquicos superiores**. Barcelona: Grijalbo.

Vygotsky, L.S. (1991) **Obras Escogidas**.Tomo I. Madrid: Aprendizaje Visor. Ministerio de Educación y Ciencias.

Wertsch, J. V. (1990) **The voice of rationality in a sociocultural approche.** En L.C.Moll, op. cit.



ASOCIACION INTERNACIONAL DE LECTURA

Organismo Consultor de Unesco

**Presidenta**

Susan Mandel Glazer
Rider University
Lawrenceville, New Jersey

**Presidenta electa**

Dolores B. Malcolm
State and Federal Programs
St. Louis Public Schools
St. Louis, Missouri

**Vicepresidente**

Richard T. Vacca
Kent State University
Kent, Ohio

**Director Ejecutivo**

Alan E. Farstrup

**Consejo Directivo**

**Mabel T. Edmonds,** St. Louis Public Schools
St. Louis, Missouri
**Linda B. Gambrell,** University of Maryland
College Park, Maryland
**Jerry L. Johns,** Northern Illinois University
DeKalb, Illinois
**Sandra McCormick,** Ohio State University
Columbus, Ohio
**Mary Ellen Vogt,** California State University
Long Beach, California
**Carmelita Kimber Williams,** Norfolk University
Norfolk, Virginia
**John Elkins,** University of Queensland
Brisbane, Australia
**Yetta M. Goodman,** University of Arizona
Tucson, Arizona
**Barbara J. Walker**
Montana State University-Billings
Billings, Montana





1055

# REVALORIZACIÓN DEL ESTUDIANTE BILINGÜE

## MEDIANTE UN PROGRAMA DE LECTURA BASADO EN LITERATURA AUTÉNTICA

YVONNE S. FREEMAN
YETTA M. GOODMAN
MARISELA B. SERRA

*Yvonne Freeman es la directora del programa de postgrado de educación bilingüe en el Fresno Pacific College, Fresno, California.*
*Yetta Goodman es profesora regente de Educación en la Facultad de Educación, Departamento de Lenguaje, Lectura y Cultura de la Universidad de Arizona, Tucson, Arizona.*
*Marisela Serra es profesora de didáctica y prácticas docentes del inglés en el Departamento de Idiomas Modernos de la Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.*

### Contraste entre puntos de vista acerca de los estudiantes bilingües

*Escenario 1*

Se trata de una clase de 3er. grado en una escuela de Caruthers, estado de California, integrada en un 80% por estudiantes hispánicos provenientes de familias inmigrantes. Estos estudiantes son sacados de su aula regular durante ciertas horas para ser traídos a esta clase donde Kay, una maestra especializada en educación bilingüe y en lectoescritura, los atiende ya sea en pequeños grupos o en forma individual. En esta oportunidad, Kay les está hablando acerca de los muchos inmigrantes que han llegado a los Estados Unidos y les pregunta si entienden el significado de la siguiente cita de un artículo publicado en un periódico local: "Cuando dejemos de dar entrada a los inmigrantes, es cuando vamos a dejar de ser grandiosos". Los alumnos intercambian ideas acerca de este tema tanto en español como en inglés y deciden hablar con sus familias acerca de las razones por cuales se trasladaron a los Estados Unidos. Después Kay les lee el libro **Mira cómo salen las estrellas** (Levinson, 1987) para que ellos comenten en español lo que recuerdan de este cuento, que trata de dos niños inmigrantes quienes



1050

a comienzos del Siglo XX llegaron solos a los Estados Unidos en un barco muy grande lleno de inmigrantes. Kay escribe todo lo que sus alumnos dicen en una hoja de papel muy amplia a fin de que todos en la clase puedan leer lo que allí está escrito. Los estudiantes, finalmente, deciden escribir e ilustrar un libro en español que resuma el cuento en sus propias palabras.

Pasamos al día siguiente: Kay les lee un libro en inglés, **How many days to America? (¿Cuántos días para América?**; Bunting, 1988) y luego les pregunta en qué se parecen y en qué difieren las dos historias acerca de los inmigrantes y anota sus respuestas tanto en español como en inglés. El resumen que hace en español uno de los niños demuestra una verdadera comprensión del cuento: "La niña no quería ir a los Estados Unidos, pero cuando llegaron, estaba feliz". Cuando Kay pregunta en qué se parecen **Mira cómo salen las estrellas** y **How many days to America?,** los estudiantes señalan las similitudes más importantes y obvias: "Los dos cuentos tienen una niña y un niño", "Ambas historias son sobre un viaje a los Estados Unidos", y "Los dos cuentos tratan de tristeza".

Los alumnos que asisten a las clases de Kay, durante treinta minutos diarios, a menudo son considerados como niños discapacitados o con problemas de aprendizaje. Sin embargo, a pesar de su falta de experiencia con el idioma inglés, participan activa y entusiastamente en estas clases debido a que Kay les demuestra que confía en ellos como aprendices, lo que contribuye a que descubran sus propias potencialidades. Esta maestra entiende que quienes están aprendiendo se involucran activamente en las actividades oyendo, hablando, leyendo y escribiendo la lengua cuando realizan trabajos que les son interesantes y significativos. El contacto con una verdadera literatura escrita en su lengua nativa y en su segunda lengua, y el estímulo que se les da para que compartan lo aprendido con los demás, les permite ir demostrando que las etiquetas limitantes que se les han asignado no se justifican.

Desafortunadamente, no siempre se toman en cuenta las potencialidades ilimitadas de los estudiantes bilingües y no a todos ellos se los percibe como poseedores de estas potencialidades.

### *Escenario 2*

Irene es una estudiante hispana que está cursando el posgrado en educación bilingüe y es la única maestra en su escuela que ha estudiado las teorías sobre la adquisición del lenguaje y la educación bilingüe. En la escuela de California, donde ella enseña, también el 80% de los estudiantes provienen de familias inmigrantes hispanas. Irene escribe estos comentarios:

*Me ha inquietado considerablemente el hecho de que estando sentada en la sala de profesores he sido abordada por otros colegas para proponerme que en el tiempo durante el cual enseño lectura, tome algunos de sus estudiantes hispanos que tienen "un nivel inferior al resto del grado" porque ellos "simplemente no saben cómo motivarlos". Aún más, he visto cómo mis colegas miran las listas de sus clases, cuentan los apellidos hispanos, portugueses y hmongs y comienzan a clasificar los grupos de lectura en altos, medios y bajos.*

Entre los diversos alumnos que asisten a esta escuela se incluyen aquellos que están aprendiendo inglés como segunda lengua teniendo como lengua nativa el español, el portugués y el hmong. Los hmongs son pueblos provenientes de las colinas de Laos que han estado dentro de su país en campos de refugiados, debido a que se los persigue por haber prestado colaboración a los Estados Unidos durante la guerra de Vietnam. Su cultura y su lengua representan nuevos desafíos para los docentes quienes, en el pasado, no han podido resolver en forma exitosa los problemas de alfabetización de las poblaciones hispanas y portuguesas.

Irene, al igual que Kay, se ha estado capacitando en el uso del lenguaje integral en la educación. La enseñanza bajo la filosofía del lenguaje integral se caracteriza entre otras cosas, por el hecho de que "otorga poderes" a los que están aprendiendo inglés como segunda lengua proviniendo de diferentes medios culturales. Cuando hablamos de "otorgar poderes" nos referimos al término "empowerment" del inglés, término que está siendo muy utilizado en los Estados Unidos para significar que es necesario que las voces de los educadores y de los educandos sean escuchadas. En realidad, no se trata sólo de un asunto pedagógico, sino también político, porque cambia por completo la visión que se tiene acerca de quiénes son los responsables de tomar las decisiones en las escuelas y, muy especialmente, en aquellas que atienden poblaciones de una gran diversidad cultural y de bajo nivel socioeconómico. Cuando se trabaja bajo la filosofía del lenguaje integral, en vez de tener un curriculum impuesto desde arriba por las autoridades educativas, los docentes junto con sus alumnos, toman las

decisiones sobre el contenido y las actividades que se van a realizar dentro del aula. Irene, Kay y muchos otros docentes están convencidos de que la clave para el éxito académico, en las clases donde existe una amplia diversidad cultural, radica en tener un curriculum que contribuya a otorgar poder a los estudiantes a través de un mejor aprovechamiento de sus propias potencialidades (Cummins, 1989; Edelsky, Altwerger y Flores, 1991; Freeman y Freeman, 1989; Olsen y Mullen, 1990).

Las opiniones expresadas en la sala de profesores de la escuela de Irene acerca de cuál debe ser el mejor curriculum para los alumnos bilingües, no solamente fallan al no tomar en cuenta las necesidades y potencialidades de estos niños, sino que también son responsables, por lo menos parcialmente, de su fracaso y deserción escolar. Estos docentes asumen que los estudiantes que no hablan inglés fluídamente tienen menos capacidad para aprender, por lo que necesitan un tipo de instrucción que vaya de las partes-al-todo, enseñanza ésta que resulta típica con los grupos que ya han sido identificados como estudiantes de bajo nivel de lectura, con los cuales se utilizan libros de texto básicos, graduados y sin ninguna autenticidad. Sin duda, existe un gran contraste entre lo que Kay hace con sus alumnos bilingües y aquello que los docentes en la sala de profesores creen que los estudiantes de la segunda lengua son capaces de hacer. Resulta imprescindible, entonces, que los educadores no sólo cambien sus actitudes y comiencen a mirar con una nueva óptica a estos estudiantes de distintas lenguas y culturas, sino que también les proporcionen, mediante el uso de materiales escritos auténticos, una gran variedad de experiencias de aprendizaje relacionadas con sus propias experiencias vitales.

La etiqueta de "limitada proficiencia en inglés" expone la visión etnocéntrica de aquellas personas que tienen a su cargo el diseño de pruebas orientadas a rotular a los estudiantes, que conllevan la actitud de que los bilingües son "limitados" y poseen un "deficit" simplemente por el hecho de no hablar inglés en forma fluída.

En este artículo refutamos tres conceptos erróneo, que se exponen, con llamativa frecuencia, acerca de los que están aprendiendo una segunda lengua y, luego, sugerimos tres alternativas positivas para los maestros que trabajan con ellos.

| CONCEPTOS ERRÓNEOS | ALTERNATIVAS POSITIVAS |
|---|---|
| **Los estudiantes que ofrecen otras culturas y experiencias diferentes a las que tiene el maestro constituyen un problema.** | **La diversidad ofrece a los docentes y a los estudiantes muchas oportunidades para construir una comunidad enriquecedora dentro del aula.** |
| **Los estudiantes de diferentes culturas que no hablan inglés fluídamente no están motivados y por tanto, tienen problemas en su aprendizaje.** | **Los estudiantes bilingües además de poseer el mismo potencial que aquellos hablantes nativos del inglés, tienen también las ventajas añadidas de ser tanto adaptables como bilingües.** |
| **Para que los aprendices bilingües puedan obtener éxito académico, necesitan un curriculum graduado, controlado, con una secuencia y con una instrucción que vaya de las partes al todo, especialmente en lo que se refiere a lectura.** | **Todos los aprendices, incluyendo los aprendices bilingües, aprenden mejor cuando los materiales de actividades son auténticos, significativos y funcionales.** |

Además de discutir estas concepciones negativas y sus alternativas positivas, examinamos, en este artículo, la enseñanza de la lectoescritura que, tradicionalmente, se le ha dado a los estudiantes bilingües y proponemos, finalmente, un programa para enseñar a leer y a escribir a todos los niños que inician su proceso de alfabetización, incluyendo aquellos que ya han sido estigmatizados como estudiantes con problemas de aprendizaje. Este programa ha sido diseñado desde la perspectiva del lenguaje integral, y el uso de una literatura auténtica constituye el pilar fundamental que apoya la instrucción. Antes es necesario aclarar lo que queremos decir cuando nos referimos a un programa de lenguaje integral de literatura para distinguirlo de otros enfoques para enseñar a leer como los enfoques fónicos, los enfoques de las palabras completas e incluso aquellos enfoques que se dicen estar "basados en la literatura" pero que controlan su uso.



1056
BEST COPY AVAILABLE

## La diversidad es enriquecedora

En los Estados Unidos, desde hace mucho tiempo, ha prevalecido el objetivo de lograr que todas las personas que conforman la diversidad se mezclen en forma homogénea dentro de la otra mayoría netamente norteamericana, a la que se designa comúnmente como "mainstream". Por tal razón, quienes, en la actualidad, experimentan las mayores dificultades, dentro de las escuelas, son aquellos que han formado comunidades dentro de la sociedad mayor norteamericana, siendo, tradicionalmente, explotados por las poblaciones de anglos en el poder. Esos grupos incluyen a los afro-americanos, hispánicos e indígenas nativos norteamericanos (Cummins, 1989).

Los educadores necesitan mirar lo étnico como algo positivo. En vez de la imagen de una mezcla homogénea dentro de la cual la diversidad de estudiantes inmigrantes tendería a desaparecer, debería existir la imagen más positiva de una gran "colcha de retazos". Los docentes que tienen esta visión alternativa, consideran que los estudiantes bilingües ofrecen una contribución importante y valiosa dentro de la comunidad de cada aula de clases. Un buen ejemplo de esto nos llega del diario de un estudiante de educación:

*La maestra que visité tenía un nuevo alumno procedente de Etiopía que no hablaba nada de inglés. Ella no podía hablar Amharic ni tampoco contaba con una ayudante para hacerlo. Pero, en lugar de ignorar al niño, prefirió usar gestos y permitir, a la vez, que este estudiante le enseñara a sus compañeros un poco de su propia lengua, de manera tal que todos ellos pudieran comunicarse con él. Los niños se sintieron emocionados por el descubrimiento de una nueva lengua, lo cual condujo a que la maestra enseñara una unidad relacionada con Africa y que, entre todos, hicieran, en una de las paredes del aula, un mural de todo el continente africano. El resultado final fue la consideración y el tratamiento del nuevo estudiante como una parte valiosa de la clase* (Freeman y Freeman, 1992, p. 73).

Vemos así cómo un docente ingenioso, sin ninguna ayuda especial, sin materiales o sin un programa especial para ayudar a los que no hablan bien el inglés, incorporó dentro de su clase a un hablante no nativo del inglés y lo ayudó a convertirse en un miembro activo, respetado y altamente participativo dentro de esa comunidad estudiantil.

## El bilingüismo es enriquecedor

Como demuestra el ejemplo anterior, el curriculum se ve enriquecido cuando los docentes creen en el potencial de aprendizaje que tienen todos susalumnos y cuando ven el bilingüismo como algo positivo y ventajoso. Desafortunadamente, se ha generalizado bastante una concepción errónea, que considera que aquellos estudiantes que no hablan inglés en forma fluída poseen cierta incapacidad para aprenderlo Esto no resulta un fenómeno nuevo. En los estados Unidos los inmigrantes han sido catologados como deficientes desde comienzos del siglo XIX. A los primeros que llegaron en barco a Ellis Island, en Nueva York, les hicieron tests de inteligencia inmediatamente después de su arribo y quienes no aprobaban estos tests eran rotulados como "débiles mentales".

Durante muchos años, los educadores que se oponían al bilingüismo han argumentado que éste obstaculiza la adquisición y el desarrollo del lenguaje e incluso conduce a un retardo mental, y que el hecho de aprender dos lenguas confunde al niño (Flores, 1982; Hakuta, 1986). Sin embargo, estudios más recientes han demostrado que los estudiantes bilingües, no se muestran confundidos por el aprendizaje de dos lenguas, sino que más bien desarrollan una mayor flexibilidad en su pensamiento (Hakuta, 1986). Las concepciones erróneas en relación con los bilingües conducen a etiquetarlos incorrectamente. Después de haber leído sobre este problema, Sofía, una inmigrante hispana que, ahora, aspira graduarse como educadora, nos cuenta acerca de las desagradables experiencias que vivió en la escuela, cuando era niña, debido a las falsas concepciones que allí tenían para llevar a cabo el proceso de clasificación y rotulación de los estudiantes:

*Cuando cursaba 4to.grado, yo no podía leer, escribir o multiplicar. Mi maestra, entonces, pidió que mis padres fueran a una reunión a fin de discutir mi progreso en la escuela. Yo tuve que acompañar a mi madre para poderle traducir al español. Mi maestra le dijo que yo era una estudiante muy lenta y que, probablemente, iba a necesitar ayuda profesional. También le sugirió varios tests para que me pudieran transferir a "una clase especial". Mi maestra dijo que yo era retardada mental. A esa edad pude entender muy bien lo que la maestra pensaba de mí. Llegué a odiar con pasión la escuela. Pero,al otro año, tuve un maestro diferente, que reconoció mi timidez e inseguridad. Al finalizar quinto*



1059

*grado descubrí que podía multiplicar, leer, bailar y cantar.* (Freeman y Freeman, 1992, p. 213).

A menudo este tipo de etiquetamiento se debe a que se interpreta la falta de fluidez en inglés de los niños inmigrantes, como una falta de comprensión de todo lo que ocurre a su alrededor. Sofía servía de intérprete a su familia, lo cual significaba que no sólo entendía bastante acerca de esta situación, sino que también contribuía a saltar la brecha cultural.

Los docentes pueden ayudar a que sus estudiantes consideran, y aprecien, su lengua nativa y su cultura como algo valioso. Esto es lo que Kay y muchos de sus colegas hacen diariamente con sus estudiantes de la segunda lengua. Pero, para que ello ocurra es imprescindible que exista primero una verdadera estimación por la diversidad cultural y, segundo, que los docentes involucren a sus alumnos en actividades de aprendizaje auténticas y que utilicen materiales escritos que tengan significados y propósitos reales para ellos. En este sentido, la enseñanza de la lectura y la escritura enfocada hacia la búsqueda del significado va a constituir la clave para lograr el apoyo que deben recibir los estudiantes bilingües.

## Algunas consideraciones importantes para la enseñanza de la lectoescritura

La enseñanza de la lectura y la escritura para aquellos estudiantes erróneamente identificados como retardados o discapacitados ha sido, tradicionalmente, una enseñanza que va de las partes al todo, la cual enfatiza el dominio de sonidos y palabras aisladas y carentes de todo significado. A causa de la poca confianza que se le tiene al que aprende, se parte del supuesto falso de que las partes pequeñas son más fáciles de aprender; sin embargo, en realidad, las partes del lenguaje son más abstractas y más difíciles de aprender. La lectura de las partes hacia el todo es dañina para todos los estudiantes, pero lo es aún más para aquellos que ya han sido estigmatizados y que, por supuesto, no han tenido éxito en la lectura dentro del ambiente escolar por lo que no tienen ninguna confianza en sí mismos ni en lo que son capaces de hacer. Por esta razón es necesario que estén inmersos en la lectura de materiales auténticos, como cuentos, noticias periodísticas y cartas y notas de sus familiares y amigos. Goodman (1986) describe, de la siguiente manera, el tipo de enseñanza de la lectura que, con frecuencia, se le ofrece a estos estudiantes a los que nos hemos venido refiriendo:

*Se nos dice que estos estudiantes necesitan una enseñanza más estructurada y controlada. Vamos a darles una fuerte dosis de apresto seguido de innumerables ejercicios fónicos y ataque de palabras. Las mismas medicinas patentadas y recetadas para los disléxicos, son también publicitadas para los que tienen problemas de aprendizaje, los retardados mentales, los bilingües, los miopes, los que poseen una diversidad cultural y los simples lectores remediales* (p. 1).

Goodman (1986) y Williams y Jack (1986) sugirieron que lo que estos estudiantes necesitan es "revalorizarse" a sí mismos como lectores y escritores por medio de actividades de lectoescritura que sean significativas y funcionales. Resulta fácil convencer a los niños que ellos no son capaces de iniciar con éxito el aprendizaje de la lectura y la escritura, pero, en cambio, toma bastante trabajo el hacerles entender que ellos sí poseen un elevado potencial de aprendizaje y que, por lo tanto, pueden avanzar en la escuela igual que los demás. Los estudiantes que se ven a sí mismos como lectores y escritores con problemas, deben comenzar a entender que la lectura y la escritura

1060

no consisten ni en el deletreo ni la pronunciación en voz alta de las palabras, ni tampoco en el dictado, la copia, los ejercicios de vocabulario o los de completamiento, ni en las preguntas de comprensión de lectura o la práctica repetitiva de destrezas aisladas. Por el contrario, leer es dar sentido a un texto en forma significativa.

En su libro acerca de su experiencia de trabajo con estudiantes bilingües, ya etiquetados como estudiantes de educación especial, Cummins (1984) coincide con Goodman en lo que se refiere al tipo de enseñanza de la lectura que resulta importante para estos niños: "Una enseñanza efectiva de la lectura deberá orientarlos hacia el significado del texto, ayudándolos a hacer uso activo de todos los sistemas de claves contextuales que se encuentren disponibles (tanto lingüísticas como extralingüísticas). Durante el día se les proporcionarán, en la escuela, muchas oportunidades no sólo para escuchar sino también para leer sus cuentos favoritos" (p. 240).

El uso de materiales de lectura y escritura en su propia lengua nativa es otra de las estrategias posibles para ayudar a los alumnos bilingües a revalorizarse como lectores. Existen razones cognitivas y efectivas para sugerir el uso de este tipo de materiales en los programas de lectura para bilingües. El proceso de la lectura es un proceso unitario y es el mismo en todos los idiomas. El análisis de los desaciertos (*miscues analysis*), procedimiento desarrollado por Goodman, que ha sido utilizado en muchos idiomas diferentes, ha demostrado que la lectura, en cualquier idioma, es primero y, por encima de todo, un proceso de construcción de significado (Goodman, 1984; Hudelson, 1987). Por lo tanto, cuando los estudiantes aprenden a leer en su primera lengua, ellos llegan a entender lo que es el proceso de la lectura. Luego cuando comienzan a leer en una segunda lengua ya conocen el proceso, lo que significa que de ninguna manera tienen que empezar a aprender a leer de nuevo.

Resulta muy importante tomar en consideración el idioma que los niños, antes de entrar a la escuela, han estado empleando para comunicarse y para aprender acerca del mundo que los rodea. El hecho de que se encuentren inmersos en una comunidad donde pueden ver una gran variedad de materiales impresos en su propia lengua, les va a permitir elaborar distintos conceptos acerca de la forma escrita de esa lengua. Por esta razón, es también importante comenzar la enseñanza partiendo de las potencialidades del estudiante las cuales vendrían a ser los conocimientos y experiencias que ya posee en su propia lengua.

Al ofrecerles la oportunidad de leer materiales significativos también reciben de la escuela este mensaje: "Tu lengua nativa es importante y tiene mucho valor. Tiene libros con cuentos que nos enseñan siempre algo de interés." Este mensaje se transfiere fácilmente a los estudiantes, quienes sentirán entonces que si su lengua nativa es importante, también ellos lo son.

Estamos conscientes de que no siempre es posible ofrecer instrucción en la lengua nativa de los alumnos. Sin embargo, existen muchas maneras de apoyar la lectura y escritura en otras lenguas, aunque no se cuente con suficientes docentes bilingües y aunque se trate de estudiantes que hablan una lengua que no tiene una forma escrita (Freeman y Freeman, 1993). Cuando no hay docentes bilingües, los ayudantes de aula y los mismos compañeros de escuela que hablan la lengua nativa de los estudiantes cumplen un rol fundamental, en la medida en que brindan a los principiantes, procedentes de otras culturas, distintas oportunidades de interactuar y discutir con ellos acerca de los diversos materiales escritos en su lengua nativa. Es importante poder tener disponibles libros escritos en varios idiomas ya que esto constituye una buena manera de transmitir a los niños otro mensaje: "El mundo nos ofrece una gran riqueza de lenguajes. Los estudiantes bilingües pueden, con bastante frecuencia, leer libros que los mismos docentes u otros adultos no pueden. También ellos, además, pueden convertirse en importantes recursos para ayudar a los otros estudiantes no bilingües." Las claves de todo esto consisten en, primero, apoyar de cualquier manera la lengua nativa de los estudiantes y, segundo, ayudarlos a enfocar siempre su lectura hacia la comprensión y la construcción de significados, sin que importe mucho cuál de las dos lenguas es la que se utiliza en la enseñanza de la lectura.

## Concepciones del proceso de la lectura

### *La concepción del reconocimiento de palabras*

Goodman (1984) ha señalado que los puntos de vista que los educadores tienen sobre el proceso de la lectura afectan, notablemente, su forma de enseñarla. La postura teórica del reconocimiento de palabras considera que el proceso de la lectura consiste en la identificación de palabras, ya sea a través de la decodificación fónica o mediante la memorización de palabras completas escritas en tarjetas pequeñas. Los materiales que se utilizan para



1061

enseñar la lectura, desde esta perspectiva, enfatizan las partes del lenguaje incluyendo los sonidos, las sílabas y las palabras, y dejan de lado la verdadera naturaleza significativa del proceso de la lectura y el poder del uso del lenguaje como herramienta fundamental para aprender a leer. Los programas tradicionales que enseñan a leer mediante el empleo de textos seriados y graduados introducen a los estudiantes en la práctica de los sonidos básicos del lenguaje para, posteriormente, construir las palabras que les servirán para leer, de manera cuidadosa, cuentos adaptados y con un control estricto del vocabulario.

A pesar de que los autores de estos materiales graduados afirman darle importancia a la lectura para obtener significado, los análisis que se han hecho tanto en inglés como en español de estos mismos materiales, indican que el objetivo esencial de los ejercicios de lectura que allí aparecen es el de la identificación individual de las palabras (Freeman, 1988b; 1988c; 1988d; Goodman, Shannon, Freeman, y Murphy, 1988). Por tal motivo, en los últimos años, estos textos han sido objeto de muchas críticas por parte de los educadores, quienes han comenzado a exigir programas de lectura basados en literatura auténtica, que pongan énfasis en la construcción de significados.

### *El enfoque psicosociolingüístico*

Otra concepción del proceso de la lectura parte de la perspectiva psicosociolingüística. Desde esta perspectiva se considera la lectura, como un proceso en el cual los lectores utilizan diferentes claves lingüísticas para construir su propia comprensión de los textos que leen. Si bien los lectores deben hacer uso de la información grafofónica (la relación entre las letras y los sonidos), ésta no es la única información que utilizan. Hacen uso, también, de la sintaxis (el orden de las palabras y las relaciones entre las palabras, frases y claúsulas), de la semántica (el significado), y de sus conocimientos previos y sus experiencias en la lectura. Precisamente, todos estos conocimientos y experiencias permiten a los lectores predecir lo que esperan encontrar en la página impresa. De hecho, (Goodman, 1984) describió la lectura como un proceso de muestreo, inferencia, y predicción de significados, de confirmación y desaprobación de significados y de integración del significado dentro de nuestro propio entendimiento.

Es importante distinguir la gran diferencia que existe entre el enfoque psicosociolingüístico de la lectura y el enfoque del reconocimiento de palabras. Cuando se entiende la lectura como un proceso que depende de lo que el lector sabe y de lo que entiende y conoce del mundo que lo rodea, así como de lo que aparece en la página impresa (Smith, 1985), se hace más imperiosa la necesidad de utilizar materiales de lectura que tengan sentido para los lectores y que se relacionen con sus propios conocimientos y experiencias. No pueden predecir significados en textos cuyo vocabulario ha sido controlado y que, por lo tanto, tienen muy poco sentido para ellos. Tampoco pueden usar su conocimiento del mundo si los materiales no tienen ninguna conexión con sus vidas cotidianas. Por tales razones, los educadores que apoyan una posición psicosociolingüística de la lectura insisten en la utilización de materiales auténticos que incluyan una verdadera literatura concretada en libros de cuentos, revistas, cartas y periódicos, en lugar de los libros seriados de lectura (Edelsky, 1986; Goodman, 1988).

## Los programas de lectura con una literatura controlada en oposición a los programas de literatura auténtica

El solo hecho de tener a disposición de los lectores una literatura auténtica —cuentos completos, no adaptados— no es suficiente para lograr efectividad en la enseñanza de la lectura (Freeman, 1988a; Gardner, 1988). Los educadores necesitan entender que quienes leen son diferentes, vienen de diferentes medios, han tenido experiencias diferentes y también se relacionan con la literatura de manera diferente. Por lo tanto, es bien importante que ellos entiendan las diferencias entre el uso de una literatura auténtica por sí misma, y el uso de esa misma literatura pero acompañada de una serie de ejercicios mecánicos y preguntas de comprensión.

En vista de que los docentes han exigido más materiales auténticos, los editores han respondido a estas exigencias con la publicación de materiales basados en la literatura. Así encontramos que, en los nuevos programas de lectura, se incluyen versiones reales de literatura infantil, no recortadas ni adaptadas para hacerlas más fáciles. También es posible observar en ellos, a diferencia de los programas anteriores, que las guías para el docente incluyen más sugerencias para la escritura y el trabajo en grupos. Los nuevos libros de ejercicios que acompañan estos programas proporcionan espacios para

que los estudiantes escriban sus comentarios acerca de lo que leyeron, en vez de contener solamente hojas de ejercicios de completamiento. Igualmente han sido eliminadas muchas de las preguntas de comprensión que debían ser respondidas por los estudiantes. Y además de la antología básica de lectura para cada nivel, se ofrecen ejemplares de literatura infantil en ediciones menos lujosas.

Sin embargo, los cambios que se han hecho a muchos de estos nuevos materiales seriados resultan bastante superficiales. P.e., todavía se les dice a los docentes y a los alumnos qué deben hacer y cuándo y cómo hacerlo. También se les da un extenso libro de tareas con una gran cantidad de ejercicios dirigidos a los "lectores menos hábiles y a los estudiantes de inglés como segunda lengua" quienes "podrían tener problemas para leer textos completos y no adaptados". Como se puede ver, se da por sentado que los estudiantes de la segunda lengua van a resultar lectores con problemas. Por otra parte, se ofrecen ejercicios complementarios (que tienen muchas semejanzas con los que aparecen en los libros seriados) para "cuando los estudiantes necesiten practicar algunas destrezas particulares".

Otros programas de lectura producidos comercialmente en forma de paquetes completos, incluyen libros de literatura infantil que no han sido modificados, junto con ejercicios acerca de cada uno de los cuentos, y luego, actividades de extensión que giran alrededor de una unidad relacionada con un tema presentado en el libro. Este tipo de programa podría, eventualmente, cumplir con la función de puente para ayudar a los docentes en la transición de un programa seriado y graduado hacia el diseño de su propio programa de lectura.

Sin embargo, asignar a los estudiantes la lectura de determinados libros en determinados grados o niveles, y luego requerir de ellos la realización de ejercicios y actividades relacionadas con la lectura, no viene a ser muy diferente del hecho de pasar de un nivel a otro en los libros seriados. El propósito de algunos de estos programas, más que el de proporcionar una experiencia literaria significativa, parece ser el de usar la literatura como medio para enseñar las destrezas de lectura. Tales actividades referidas a una literatura auténtica, que ya ha sido previamente seleccionada y asignada al docente, y luego controlada de acuerdo con el nivel y el grado de los alumnos, pueden llegar a ser tan monótonas y mecánicas como el tener que estudiar una lección en uno de esos libros seriados (Hopkins, 1991). Cuando a todos los estudiantes se les asigna la lectura de un mismo libro y, a la vez, la realización de las mismas actividades complementarias hemos organizado, de nuevo, la enseñanza de la lectura sin tomar en cuenta las necesidades e intereses individuales de los estudiantes con diversidades lingüísticas y culturales (Freeman, 1988a). Si partimos del hecho de que los lectores traen al texto sus propios conocimientos e intereses y de que la lectura involucra la construcción individual de un significado, entonces este tipo de enseñanza resulta inaceptable.

Aunque las publicaciones a las que hemos hecho referencia pueden aparecer como una respuesta a la necesidad de un curriculum basado en una auténtica literatura, ellas todavía reflejan una concepción de la lectura como algo que puede enseñarse a todos mediante el uso "correcto" de un programa comercial empaquetado y bien organizado. Nos preocupa que este tipo de programa pueda ser considerado como la respuesta al clamor de los docentes por tener programas orientados a enfocar el uso de una amplia variedad de materiales de lectura y géneros literarios. Cuando las editoriales promocionan sus programas como "programas totalmente novedosos, basados en la literatura" y "en las nvestigaciones y teorías más recientes", es necesario que los docentes revisen estos materiales con ojos críticos.

A fin de examinar en qué consisten, realmente, los programas de lectura, que hacen uso de una literatura controlada, vamos a comparar uno de estos programas con un programa de lectura que tiene como único fundamento la auténtica y verdadera literatura. Los resultados se presentan en la **Tabla 1**.

Si observamos (a) los supuestos que subyacen en cada tipo de programa; (b) lo que hacen los estudiantes y docentes en cada uno de ellos, y (c) los contenidos de cada uno de estos dos programas, es posible ver las diferencias que presentan cada uno de llos en relación con el tradicional programa seriado de lectura (Freeman, 1991).

Cuando a los estudiantes se les proporcionan materiales de lectura reales, no modificados y, al mismo tiempo, se les ofrecen oportunidades para su selección y exploración, indudablemente, además de despertar su interés, se los va a motivar para que exploren nuevos caminos y, en consecuencia, se los habrá de estimular hacia la búsqueda de una lectura recreativa y placentera.



1063

## TABLA 1

### Los programas de lectura con una literatura controlada en oposición a los programas de literatura auténtica

| Programa de lectura con una literatura controlada | Programa de literatura auténtica |
|---|---|
| **Supuestos** | |
| La literatura se presenta en secuencia de acuerdo con las edades y niveles del grado en que están los estudiantes. | La literatura no necesita una secuencia. Por el contrario, es algo que se puede apreciar y disfrutar a cualquier edad. |
| Todos los estudiantes que están en cierto nivel deben leer los mismos libros. | Los estudiantes en todos los niveles deben escoger lo que desean leer. |
| Todos los estudiantes obtienen el mismo significado de un mismo texto literario. | Los lectores obtienen diferentes significados de un mismo texto literario. |
| Todos los estudiantes que están en un mismo nivel de grado tienen los mismos intereses y experiencias previas. | Los estudiantes tienen variedad de intereses y experiencias previas. |
| La literatura se encuentra en los libros, y más que todo en los cuentos. | La literatura se encuentra en una amplia gama de géneros literarios. |
| **Estudiantes** | |
| No pueden escoger los materiales que van a leer. | Pueden escoger sus propios materiales de lectura. |
| Son controlados por los materiales. | Tienen control sobre los materiales. |
| Buscan el significado de otra persona. | Construyen sus propios significados. |
| Responden las preguntas de otros. | Responden sus propias preguntas. |
| Escriben lo que se les indica. | Escriben sus propias reacciones y comentarios acerca de la literatura. |
| Siguen instrucciones. | Toman decisiones. |
| **Docentes** | |
| Siguen lo que les señalan los materiales. | Siguen lo que les señalan los estudiantes. |
| Se les dice lo que van a enseñar, cómo lo van a enseñar y cuándo lo van a enseñar. | Deciden y negocian junto con ellos lo que quieren hacer y cuándo lo quieren hacer. |
| Utilizan materiales de instrucción ya preparados (libros de ejercicios, diarios, unidades y preguntas de compren-sión publicados por compañías editoriales). | Utilizan materiales escritos por autores e ilustradores profesionales y materiales producidos por los mismos estudiantes. (Involucran a los alumnos en estudios de la literatura, en la escritura de sus propios libros y los ayudan a convertirse en expertos sobre diversos tópicos de interés.) |
| **Materiales** | |
| Incluyen tanto el uso de una literatura auténtica modificada como el de una literatura auténtica no modificada. | Incluyen siempre el uso de una literatura auténtica no modificada. |
| Incluyen antologías. | Incluyen siempre obras completas. |
| Incluyen libros de texto comerciales y otros materiales educativos profesionales con cuadernos de ejercicios, unidades, guías de actividades, resúmenes y preguntas de comprensión. | Las librerías, las aulas de clase, las escuelas y las bibliotecas públicas se convierten en el punto focal para la selección de los materiales. Los estudiantes escriben sus propios materiales. |



1083

## La literatura auténtica para el estudiante bilingüe

Los estudiantes bilingües necesitan que se les proporcione abundante literatura auténtica, revistas y periódicos de los cuales puedan escoger el material de lectura que sea apropiado para ellos, de acuerdo con su lengua nativa, sus intereses y sus experiencias y conocimientos previos. Aunque algunas veces resulta difícil conseguir libros y otros materiales en la lengua materna de los estudiantes bilingües, hoy en día existe una gran variedad de publicaciones que permiten seleccionar materiales de alta calidad que pueden ser empleados por los docentes en su trabajo diario. En español, p.e., se encuentran disponibles algunas bibliografías comentadas que contienen muchos títulos que pueden ser adquiridos a través de varios distribuidores en países de América Latina y en los Estados Unidos (Freeman y Cervantes, 1993).

Además de esta literatura, se pueden usar, en el aula, de varias maneras, otros materiales auténticos de lectura tales como revistas, periódicos, o folletos. P.e. Kelly, una maestra de cuarto grado en una escuela con una población hispánica numerosa, utilizó revistas en español y en inglés así como también información publicada en ambos idiomas por la Sociedad Americana del Cáncer para estudiar una unidad sobre el problema de fumar (Freeman et al., 1992). Kelly tenía en su salón muchos estudiantes hablantes nativos de español. Aunque el conocimiento que ellos tenían del inglés variaba, Kelly quería asegurarse de involucrarlos a todos en su clase, sin importar su proficiencia en el inglés. Habían estado trabajando por mucho tiempo en un proyecto sobre drogas para responder a la pregunta: "¿Cómo las drogas afectan mi vida?" Leyeron juntos la advertencia que contienen las cajas de cigarrillos contra el hábito de fumar y los efectos del tabaco en la salud. En forma natural surgió la pregunta de por qué la gente continúa comprando cigarrillos y fumando, aun cuando sabe que existen evidencias médicas que señalan que el fumar causa cáncer. Esto condujo a examinar cuidadosamente diferentes avisos comerciales para ver de qué manera los medios de comunicación utilizaban la propaganda. Los estudiantes observaron los anuncios publicitarios que aparecían en las calles, entrevistaron a miembros de la familia y otras personas en su comunidad, recortaron propagandas de revistas y periódicos impresos en español y en inglés y discutieron acerca de algunos comerciales de televisión.

Mientras se desarrollaba esta unidad sobre el cigarrillo y el hábito de fumar, uno de los estudiantes de Kelly entrevistó a sus abuelos para conocer sus opiniones en torno a este hábito. Ellos, al percatarse de lo que su nieto estaba haciendo, le ofrecieron prestar a la clase una grabación que tenían con propagandas de cigarrillos de un programa de televisión producido en los años cincuenta. Con este recurso adicional los alumnos pudieron, en primer término, comparar las propagandas de cigarrillos antes de se exigiera la colocación de la advertencia médica en la caja, y luego, observar la diferencia entre las promesas hechas por los publicistas en el pasado y las que se hacen hoy en día.

Otro resultado interesante e inesperado que surgió como consecuencia de la observación de los aviso fue que los estudiantes notaron que había más propagandas de cigarrillos en las revistas en español que en las revistas en inglés. De igual manera observaron que habían más anuncios publicitaros para los cigarrillos en español que las que habían en inglés. Esto condujo a una interesante discusión acerca de si los hispanos fumaban más que los norteamericanos y sobre las posibles causas de esta situación. Cuando un invitado de la **Sociedad Americana para el Cáncer** vino a la clase a dar una charla, algunas de las preguntas que se discutieron fueron: ¿Cuántos hispánicos fuman en relación con otros grupos étnicos? ¿Cuántos fabricantes de cigarrillos pueden estar utilizando los medios de comunicación para influir sobre esto?

En grupos, los estudiantes escribieron sus propias propagandas en contra del cigarrillo, tanto en español como en inglés, y luego las filmaron en video. A lo largo de toda la unidad, los estudiantes estuvieron constantemente utilizando el inglés y el español en forma oral y escrita con propósitos significativos.

Al tomar en cuenta de esta manera los intereses de los alumnos y la información disponible en el mundo real, Kelly logró acrecentar el potencial de aprendizaje de sus estudiantes bilingües. Así, después de haber invitado a algunos expertos a la clase, los estudiantes también se convirtieron en expertos.

## Conclusión

Cuando los estudiantes bilingües comparten junto con sus docentes, el poder de planificar y negociar los currícula y cuando, además, se les estimula a



1065

*¡La pedagogía de Hoy!*

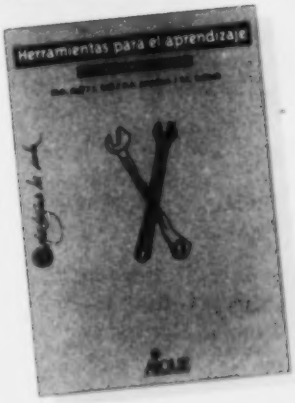
# CONSTRUCTIVISMO Y EDUCACIÓN

MARIO CARRETERO

**EDUCACIÓN TECNOLÓGICA (SE OFRECE)... ESPACIO EN EL AULA (SE BUSCA)...**
A. Rodriguez de Fraga

**UNA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS**
C. Minnick Santa (Comp.)

**CONDUCCIÓN ESCOLAR Y TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA**
P. Lentijo - M. C. Cancela
E. Martiné




**HERRAMIENTAS PARA EL APRENDIZAJE**
M.D. Gall - J.P. Gall
D.R. Jacobsen - T. Bullock

**TEMAS DE SEXUALIDAD. INFORME PARA EDUCADORES**
J. Pomies

AIQUE
GRUPO EDITOR

**La fuerza del conjunto**

Casa Central: Méndez de Andés 162 (1405) Cap. Fed. - Tel y FAX: (54-1) 982-2551/0193/0194 983-2549/9199
Atención al docente: **Centro AIQUE**, Francisco Acuña de Figueroa 352 (1180) Cap. Fed.

10:C

BEST COPY AVAILABLE

sentir orgullo por su lengua nativa, ellos se convierten, entonces, en parte activa e importante de toda la comunidad escolar. Así mismo, cuando se los respeta como personas, se les reconocen sus capacidades y potencialidades y se les ofrecen programas auténticos, interesantes y significativos, es indudable que, se les está revalorizando su condición de educandos y lectores y al propio tiempo se está contribuyendo a su autorrevaloración como tales.

Por otra parte reiteramos que, la diversidad, lejos de constituir un problema, representa una fuerza que va a ayudar a todos los miembros de la comunidad escolar, incluyendo a los docentes, a enriquecer sus experiencias personales con nuevas lenguas y culturas.

## Notas

Este artículo es una traducción y adaptación del artículo, "Revaluing the bilingual learner through a literature reading program" publicado en la revista, **Reading and Writing Quarterly.** Vol. 9, No 2, abril-junio, 1993.

Agradecemos a Ruth Saez Vega y David Schwartzer, estudiantes de posgrado de la Universidad de Arizona, por sus valiosas sugerencias al manuscrito.

## Referencias bibliográficas

Cummins, J. (1984). **Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy** Clevedon, England: Multilingual Matters.

Cummins, J. (1989). **Empowering minority students.** Sacramento: CABE.

Edelsky, C. (1986). **Writing in a bilingual program: Había una vez .** Norwood, NJ: Ablex.

Flores, B. (1982). **Language interference or influence: Toward a theory of Hispanic bilingualism.** Unpublished doctoral dissertation, University of Arizona: Tucson, AZ,

Freeman, D. E., e Y. S. Freeman (1993) "Strategies for promoting the primary languages of all students." **The Reading Teacher,** 46(7), 552-558.

Freeman, Y. S. (1988a) "The California reading initiative: Revolution or merely revision?" **The New Advocate,** 1(4), 241-249.

Freeman, Y. S. (1988b) "The contemporary Spanish basal reader in the U.S.: How does it reflect current knowledge of the reading process?" **NABE Journal,** 13(1), 59-74.

Freeman, Y. S. (1988c) "Do Spanish methods and materials reflect current understanding of the reading process?" **The Reading Teacher, 41(7),** 654-664.

Freeman, Y. S. (1988d) "Métodos de lectura en español: ¿Reflejan nuestro conocimiento actual del proceso de lectura?" **Lectura y Vida**, Año 9, N° **3,** 20-28.

Freeman, Y. S. (1991) "Literature-based or literature: Where do we stand?" K. Goodman, L. Bird, y Y. Goodman (eds), **The whole language catalog** (pp. 189). Santa Rosa, CA: American School Publishers.

Freeman, Y. S., y C. Cervantes (1993) **Libros de literatura en español para el lenguaje integral: Una bibliografía comentada.** Tucson, Arizona.

Freeman, Y. S., y D.E. Freeman (1992) **Whole language for second language learners.** Portsmouth, NH: Heinemann.

Gardner, M. (1988) "An educator's concerns about the California Reading Initiative." **New Advocate, 1,** 252-253.

Goodman, K. (1984) "Unity in reading." A. Purves, y O. Niles (ed.), **Becoming readers in a complex society: Eighty-third yearbook of the National Society for the Study of Education** (p. 79-114). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Goodman, K. (1986) **What's whole in whole language.** Portsmouth, NH: Heinemann.

Goodman, K. (1988) "Look what they've done to Judy Blume?: The 'basalization' of children's literature." **The New Advocate,** 1(2), 29-41.

Goodman, K.; P. Shannon, Y. Freeman y S. Murphy (1988) **Report card on basal readers.** New York: Richard C. Owen.

Hakuta, K. (1986) **Mirror of language: The debate on bilingualism.** New York: Basic Books.

Hopkins, L. B. (1991) "The ultimate teacher's guide to whole language in the whole wide world." **New Advocate, 4,** 85-88.

Hudelson, S. (1987) The role of native language literacy in the education of language minority children. **Language Arts**, 64(8), 827-840.

Smith, F. (1985) **Reading without nonsense** (2a. ed.). New York: Teachers College Press.

Williams, G. y D. Jack (1986) "The role of story: Learning to read in a special education class." **Revaluing troubled readers** (p. 12-39). Tucson, AZ: University of Arizona.

# PROPUESTA ALTERNATIVA PARA ESTIMULAR LA COMPRENSIÓN LECTORA: UNA EXPERIENCIA CON NIÑOS DE 5° GRADO

OCTAVIO HENAO ALVAREZ

*Doctor en Ciencias de la Educación.*
*Profesor de la Facultad de Educación*
*de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.*

## Introducción

Es urgente cualificar y renovar las concepciones psicopedagógicas y estrategias didácticas que vienen utilizando muchos centros educativos para iniciar y estimular en los niños el aprendizaje de la lectura. Los resultados del proceso de instrucción al finalizar el ciclo escolar básico sólo excepcionalmente trascienden el nivel de la decodificación. En un informe reciente del Ministerio de Educación Nacional sobre la calidad de la educación básica primaria se señala que únicamente el 5% de los estudiantes de 5° grado es capaz de reconocer los propósitos del autor, y sólo el 22% puede trascender la información explícita del texto y comprender su estructura realizando alguna actividad inferencial (Ministerio de Educación, 1992).

Aunque se reconoce la lectura como una herramienta fundamental de aprendizaje, la capacidad de la escuela para potenciar y desarrollar en los niños un buen nivel de competencia lectora es muy exigua. Esto se explica, en gran medida, porque a formación teórica de los docentes, las premisas metodológicas, los esquemas de interacción maestro-alumno, los libros, cartillas u otros materiales impresos y, en general, toda la propuesta didáctica, está concebida y orientada hacia desarrollo de la lectura mecánica.



1068

La lectura debe revelarse a los niños como un vehículo capaz de transportarlos al mundo fascinante del conocimiento, como un valioso instrumento en la búsqueda de información, como un medio de aproximación a las diversas manifestaciones de la cultura y del arte y como recurso para deleitar y enriquecer el espíritu. Pero, muchos maestros no lo hacen así, porque sus teorías sobre el aprendizaje, su visión conceptual de la lectura, su concepción del desarrollo cognoscitivo infantil y los procedimientos didácticos que utilizan en el aula, siguen siendo los mismos que les enseñaron en las instituciones de formación docente hace cuarenta años.

Durante mucho tiempo, el estudio de la conducta lectora privilegió como horizonte de indagación y reflexión los problemas relacionados con el aprendizaje de la decodificación: convertir letras en sonidos o traducir palabras escritas a expresiones orales. Se creía que una vez el niño lograra reconocer grafías y palabras, su dominio del lenguaje oral le garantizaría un nivel adecuado de comprensión lectora. La investigación realizada durante las últimas décadas, no sólo ha cuestionado la lógica implícita en esta ecuación, sino que ha demostrado la extrema complejidad de los procesos psicolingüísticos implícitos en la comprensión de un texto escrito.

El centro de atención de los investigadores de la alfabetización fue pues desplazado del problema de la decodificación y los métodos didácticos, hacia otras búsquedas teóricas más relacionadas con una explicación de la naturaleza y dinámica de la comprensión lectora, y con el estudio psicogenético de estos procesos. Estas nuevas corrientes consideran la lectura como el proceso mediante el cual un lector elabora y capta el sentido de un texto interactuando con él, lo cual implica mucho más que juntar los significados de una cadena de palabras previamente decodificadas.

El niño se convierte en un lector competente, no porque aprenda a identificar bien las letras del alfabeto o a reconocer palabras escritas, sino porque logra integrar su conocimiento lingüístico, su bagaje cognoscitivo, y aun su mundo emocional, en el proceso de construcción y exploración del significado de un texto escrito.

La búsqueda de los nuevos teóricos e investigadores es estudiar la forma como el niño o el adulto construyen su conocimiento de la lengua escrita, y los procesos cognoscitivos implícitos en su comprensión y utilización. Este enfoque constituye una perspectiva más científica y sistemática para el estudio de la lectura, y consecuentemente para su desarrollo en el contexto escolar.

## Objetivos

Los objetivos de esta propuesta didáctica son los siguientes:

1. Ofrecer a los alumnos un entorno de aprendizaje en el que puedan explorar, construir, inventar, captar, y gozar significados a partir del texto escrito.
2. Despertar en los jóvenes un mayor interés por la lectura, revelándoles su valor como herramienta de acceso y disfrute de la información, el conocimiento y la cultura.
3. Poner al alcance de nuestros maestros concepciones de la lectoescritura, metodologías, y recursos didácticos fundados en teorías con validez y actualidad científica.
4. Contribuir al mejoramiento de la educación básica primaria y secundaria estimulando y desarrollando en los alumnos un nivel de competencia lectora que les permita afrontar exitosamente los aprendizajes propios de esta fase escolar.

## Fundamentación teórica

La literatura especializada registra varios modelos explicativos del proceso de comprensión lectora: modelos de procesamiento **ascendente**, modelos de procesamiento **descendente**, y modelos de procesamiento **interactivo.**

Según el modelo **ascendente**, durante el proceso de lectura la información fluye de abajo hacia arriba, esto es, va del reconocimiento visual de las grafías a la captura del significado o procesamiento semántico del texto, sin que el sentido inverso del proceso sea necesario. Como los niveles de este proceso guardan una dependencia unidireccional, los logros alcanzados en cada instancia son prerrequisito para el análisis en el nivel superior. Muchos investigadores han hecho evidente las limitaciones de este modelo, demostrando que los análisis efectuados en un determinado nivel no sólo dependen de información proveniente de niveles inferiores sino también de datos que aportan instancias superiores. En cualquier instan-



1089

cia del proceso, el lector puede apelar a su bagaje conceptual o dominio del lenguaje modificando así la dirección del flujo de información (Miller, 1969; Chomsky, 1978; MacGinitie, 1978; Alonso y Mateos, 1985).

El modelo **descendente** otorga más valor como estrategia de búsqueda del sentido al bagaje linguístico-cognitivo del sujeto, que a la información gráfica del texto. El sentido de una frase no es el equivalente de la suma de los significados de las palabras que la forman. El simple reordenamiento de las palabras de una oración permite la formación de otras frases con significados distintos. La comprensión no depende de la exacta percepción visual de los caracteres impresos, sino de la destreza para captar algunos detalles que por su riqueza sintáctica o semántica permitan derivar hipótesis acertadas sobre el significado del texto (Goodman, 1976; Smith, 1973; Pearson, 1978).

Según el modelo **interactivo**, la comprensión de un texto conjuga estrategias de procesamiento de información ascendente y descendente. En la búsqueda del significado, el lector opera simultáneamente con los datos impresos en la página y el repertorio de conocimientos que almacena en su mente (Spiro, 1980; Woods, 1980). Para una comprensión exitosa resulta esencial esta interacción de procesos basados en el reconocimiento de los detalles gráficos del texto y procesos basados en la habilidad lingüística y conceptual del sujeto. A la luz de este paradigma la lectura es concebida como un proceso que:

- ✓ *Tiene un flujo de información multidireccional.*
- ✓ *Utiliza de manera activa estructuras conceptuales en los diversos niveles.*
- ✓ *Recibe información de cada nivel en distintos momentos del proceso.*
- ✓ *Dispone de un mecanismo para seleccionar y evaluar la información proveniente de cada instancia.*
- ✓ *Responde a propósitos específicos del lector, cuyo logro debe vigilar y controlar.*

## Estrategias didácticas del programa

### *1. Razonamiento inferencial*

La inferencia es un procedimiento inherente a la comprensión de cualquier texto, aun del más sencillo. Es una tarea que subyace a todo proceso de búsqueda y construcción de significado, y como tal está presente en cada una de las estrategias incorporadas al programa. El nexo entre la inferencia y la comprensión es tan cercano, que para algunos autores resultan indisociables. Precisamente por constituir un aspecto tan esencial de la lectura, el ejercicio inferencial se ha incluido en este programa como la estrategia que apoya, irriga, y articula todo el proceso de comprensión.

Durante el proceso de lectura la actividad inferencial permite al lector la ejecución de multiples funciones: hallar las conexiones lógicas y semánticas entre las proposiciones del texto, resolver la ambigüedad semántica que presentan muchas palabras, llenar los vacíos de información que dificulten la comprensión, detectar el sentido de referencias anafóricas, aportar el contexto necesario para la interpretación de frases, establecer marcos explicativos pertinentes, etc.

Todas las estrategias, procesos, acciones, y tareas que configuran esta propuesta didáctica buscan potenciar el desarrollo de la habilidad inferencial. Con este fin, los módulos didácticos diseñados para el programa incluyen diversas actividades tales como:

- ○ **Indagación y discusión de los esquemas conceptuales que sobre el contenido del texto poseen los niños antes de abordar su lectura.**
- ○ **Reconocimiento y análisis de la estructura deltexto, sus componentes e interrelaciones.**
- ○ **Exploración del horizonte de significaciones de los elementos léxicos que aparecen en el texto.**
- ○ **Indagación de las reacciones personales que suscita el texto en el niño lector.**
- ○ **Conversación sobre la relación existente entre los contenidos del texto y las creencias, valores e intereses del lector.**
- ○ **Confrontación y evaluación de las distintas interpretaciones que los miembros del grupo otorgan a un mismo texto.**
- ○ **Construcción de mapas conceptuales y árboles semánticos.**
- ○ **Identificación y análisis de la estructura lógica y secuencial de un texto.**



1070

- **Búsqueda de relaciones causa-efecto.**
- **Identificación de atributos y características propias de personajes, objetos o lugares.**
- **Exploración de los ámbitos semánticos que comparten o distancian los vocablos contenidos en el texto.**
- **Determinación y análisis de la categoría gramatical correspondiente a los diversos elementos léxicos.**

### *2. Exploración y activación de esquemas*

Los modelos interactivos utilizan el concepto de esquema como principio explicativo de la comprensión lectora. Esta noción ha sido utilizada en la psicología cognitiva para explicar los procesos de aprendizaje, comprensión y memorización. Un esquema se define como una red de estructuras conceptuales que el sujeto emplea para aprehender, interpretar, o recordar situaciones, objetos, eventos, o fenómenos. Los esquemas podrían explicarse, también, como paquetes organizados de conocimientos y experiencias previas, o como conjuntos de datos que representan conceptos genéricos almacenados en la memoria (Rumelhart, 1981). Un adulto, p. e., posee esquemas sobre la estructura de un cuento, sobre ciertas conductas de los personajes, sobre las características de algunos lugares, objetos y situaciones, es decir, representaciones mentales sobre los componentes y la forma de organización del relato. Los niños a medida que escuchan y leen cuentos y relatos van desarrollando estos esquemas. Muchas investigaciones recientes han comprobado que los lectores utilizan activamente estos esquemas en la exploración semántica del texto (Henao, 1986). Una vez que el niño ha logrado cierto nivel de decodificación debe disponer de esquemas y otras macroestructuras que le faciliten el acceso a los significados, reconocerlos, complementarlos, inferirlos, organizarlos y jerarquizarlos (Del Río, 1985). Estos son algunos ejemplos del tipo de actividades que podrían estimular la utilización de esquemas como estrategia de comprensión: hacer discusiones previas a la lectura, que relacionen la información del texto con el conocimiento y experiencias que posea el lector; realizar tareas de predicción del significado; reconstruir historias a partir de fragmentos desorganizados; hacer mapas conceptuales; construir gramáticas del cuento, etcétera.

### *3. Entrenamiento metacognitivo*

La metacognición es el conocimiento de los factores o variables que actúan e interactúan en el curso y en el resultado de un proceso cognitivo. Es el dominio que posee el sujeto de procesos y estados cognitivos tales como la memoria, la percepción, la atención, la comprensión etc. Es, en síntesis, el control consciente y deliberado de nuestra actividad cognoscitiva. Los esfuerzos por vigilar, predecir, comprobar y evaluar que acompañan la realización de ciertas tareas de estudio, aprendizaje, lectura o solución de problemas, constituyen destrezas metacognitivas (Brown, 1980). Entre las actividades del programa tendientes a desarrollar estrategias metacognitivas se pueden destacar: clarificar previamente los propósitos del lector frente a cada una de las lecturas; administrar eficien-temente la atención alejándola de lo trivial y concentrándola en las partes más importantes del texto; procurar que el niño a medida que avance en la lectura haga un monitoreo constante, evidenciando que el proceso de comprensión vaya teniendo lugar; tomar medidas correctivas adecuadas cuando se detecten lagunas en la comprensión; evitar que ciertos distractores obstaculicen la búsqueda y procesamiento de la información más relevantes.

### *4. Análisis macroestructural*

El propósito de esta estrategia didáctica es estimular en el estudiante su capacidad para identificar la estructura del texto y reconocer sus diversos componentes. Hay múltiples evidencias de que el lector adulto, y aun niños en edad preescolar, tienen cierto conocimiento de la estructura y las relaciones lógicas que subyacen a un relato, lo cual in-



1071

fluye significativamente en su capacidad de comprensión y memorización. Es más fácil recordar un texto organizado según una estructura lógica, que otro dispuesto arbitrariamente. Así mismo, el lector tiende a reorganizar el material escrito cuando su estructura difiere del esquema ideal que posee sobre tal texto (Goetz y Armbruster, 1980; Pearson y Camperell, 1981).

Varios investigadores han constatado experimentalmente que el conocimiento de la estructura de texto permite diferenciar a los buenos y malos lectores. Igualmente, se ha encontrado que mediante la instrucción en el manejo estructural del texto es posible mejorar la capacidad de comprensión de lectores poco diestros (Geva, 1985; Whaley, 1981). Otros hallazgos indican que los elementos del texto ubicados en los niveles más altos de la estructura jerárquica facilitan más el recuerdo. En consecuencia, una estrategia eficiente para comprender y recordar la información contenida en un texto escrito es abordar su lectura bajo la guía de un esquema organizativo apropiado (Henao, 1985; Meyer, 1975; Pearson y Camperell, 1981).

Algunas actividades de esta propuesta didáctica orientadas hacia el análisis macroestructural son: hacer discusiones sobre la organización, el plan, o el esquema de la narración; identificar su secuenciación temporal y sus relaciones de causalidad; analizar el sistema jerárquico que conforman sus elementos, y sus interrelaciones lógicas; articular las unidades aisladas de información a contextos significativos e interesantes; identificar las partes más significativas del texto y utilizarlas como ayuda en la comprensión; examinar y confrontar las diversas interpretaciones que los alumnos pueden dar a un mismo texto; reconocer el marco organizativo que el autor ha dado al texto y utilizarlo como guía de análisis.

### *5. Capacidad de síntesis*

Resumir un texto es reconocer lo esencial de su contenido y expresarlo de una manera clara y concisa. Para muchos teóricos e investigadores, la capacidad de comprensión lectora está estrechamente relacionada con la aptitud para identificar y recordar las ideas más valiosas del material leído. Esta tarea no sólo implica que el lector elabore una representación mental del texto, lo cual constituye un requisito para la comprensión, sino que organice sus componentes en un cierto orden jerárquico. Hay evidencias de que muchos lectores deficientes tienen dificultades para realizar exitosamente las dos instancias de este proceso (Winograd, 1985). Para posibilitar el desarrollo de esta habilidad, el programa se apoya en actividades tales como: reconocer las ideas más significativas de un texto, tanto explícitas como implícitas; recordar y compendiar aspectos específicos de la información que ofrece; hacer recuentos libres sobre su contenido global; organizar, evaluar y jerarquizar las ideas, eventos, proposiciones, etcétera.

## Materiales didácticos del programa

Se diseñó un conjunto de 12 módulos escritos que por su temática, estructura, ejercicios, y actividades reflejaran de manera óptima los lineamientos teóricos del modelo interactivo y las estrategias del programa. En la selección de los textos se tuvieron en cuenta variables tales como: el nivel de dificultad, lo atractivo e interesante de su contenido, la estructura sintáctica y la extensión. Se puso especial atención al valor formativo de las lecturas reflejado en su calidad literaria y el tipo de valores morales, cívicos, culturales, estéticos, históricos y sociales que transmitían. Para cada una de las lecciones se imprimió un folleto que tenía un promedio de 6 páginas, entre 12 y 13 actividades didácticas, un tamaño de letra adecuado al nivel de lectura de los niños, e ilustraciones variadas y atractivas. Una vez que el alumno desarrolla todas las actividades propuestas en estos folletos los devuelve al docente para su revisión y evaluación.

El trabajo de los alumnos con cada una de estos módulos fue precedido de las siguientes tareas:

1) **Activación de esquemas** tendiente a explorar y sacar a luz el conocimiento previamente adquirido por los niños sobre el tema de la lectura, lo cual facilita el abordaje y comprensión del texto;

2) **Exploración léxica** que consiste en localizar todas aquellas palabras que puedan resultar difíciles o desconocidas para el alumno, y mediante una serie de ejercicios diversos asegurarles su dominio gramatical y semántico;

3) **Realización de árboles semánticos** cuyo objetivo es revelar a los alumnos la riqueza semántica de algunas palabras claves en la lectura y la diversidad de sus conexiones significativas con otras expresiones.



1072

## Experimentación del programa

Esta propuesta didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora ha sido experimentada en dos oportunidades, la primera con el auspicio de la Secretaría de Educación y Cultura del Departamento de Antioquia, y la segunda con el apoyo de la Consejería Presidencial para Medellín. En la primera aplicación experimental, que tuvo una intensidad de 8 horas semanales y una duración de tres meses, participaron 300 niños que cursaban el 5° grado en cuatro escuelas del área metroplitana de Medellín. En la segunda experimentación, que tuvo una duración e intensidad similar, participaron 1100 niños matriculados en 5° grado en 25 escuelas del área metropolitana de Medellín.

Con el propósito de evaluar el impacto que la aplicación de este programa tuvo en la capacidad de los niños para comprender el lenguaje escrito, se aplicó un pre-test y un pos-test tanto al grupo experimental como a un grupo control, estableciendo así su nivel de comprensión lectora antes y después de participar en el programa.

Para el análisis estadístico de los resultados se utilizó la prueba **T**, la cual permite establecer si la capacidad de comprensión lectora de los niños participantes en el programa aumentó significativamente más que la de los niños del grupo control. Específicamente, este análisis determina si la diferencia entre el pre-test y el pos-test del grupo experimental es mayor que la diferencia entre el pre-test y el pos-test del grupo que no interviene en el programa.

Los resultados de la primera experimentación revelaron que, mientras los niños involucrados en el programa aumentaron su nivel de comprensión lectora un promedio de **57.05** puntos, los niños del grupo control sólo mejoraron su desempeño **15.09** puntos en promedio. El valor **t** encontrado muestra una diferencia significativa ($t = 16.61$, $p = 0.0001$). Como lo indican estos datos, la capacidad de comprensión lectora de los niños involucrados en esta propuesta didáctica aumentó casi cuatro veces más que la de aquellos que sólo tuvieron acceso al programa regular de lectura.

Al comparar las diferencias entre el pre-test y el pos-test de la segunda experimentación, se estableció que los niños involucrados en el programa aumentaron su rendimiento un promedio de **24.56** puntos, mientras que los niños del grupo control sólo mejoraron su desempeño **8.57** en promedio. El valor **t** encontrado revela una diferencia claramente significativa ($t = 14.53$, $p < 0.0001$). Al igual que en la primera experimentación, los datos del análisis estadístico revelan que esta propuesta tuvo un impacto en las habilidades de comprensión lectora de los niños muy superior al observado con el programa regular.

En ambas aplicaciones experimentales los niños del grupo control obtuvieron un desempeño significativamente mejor en el pre-test. Esta ventaja del grupo control en el pre-test excluye la posibilidad de atribuir los avances observados en la capacidad de comprensión lectora de los niños que vivenciaron el programa a la posesión previa de mejores habilidades para la lectura. Cabe mencionar aquí que, mientras los niños del grupo experimental participaban en el programa, los del grupo control asistían a sus clases regulares de español.

El efecto tan positivo de la primera experimentación del programa en la competencia lectora de los niños no sólo se apreció en los datos de los análisis estadísticos, sino que afloró de manera concluyente al hacer un examen cualitativo de su desempeño frente a las diversas tareas y ejercicios de cada módulo. Para ilustrar el avance logrado por los niños desde esta óptica no cuantitativa se equipararon algunas de las respuestas dadas a una misma pregunta en el pre-test y el pos-test. Las respuestas consignadas en el pos-test revelan:

- ✔ Una actitud más dispuesta a sentir el texto, dejando que estimule la fantasía, la emoción, el miedo, la esperanza, etcétera.
- ✔ Una percepción más libre del texto.
- ✔ Una mejor capacidad inferencial.
- ✔ Un reconocimiento más exacto de los detalles del texto.
- ✔ Una mayor capacidad de reaccionar emocional y racionalmente frente a las lecturas.
- ✔ Una mayor disposición a asimilar de manera creativa y crítica los contenidos.
- ✔ Una incursión en el texto más metódica y analítica.
- ✔ Un uso más eficiente de su bagaje cognitivo.
- ✔ Una mayor riqueza léxica, más dominio sintáctico, y un mejor estilo formal.
- ✔ Una mayor capacidad de formular preguntas frente al texto y de confrontar sus propios esquemas intelectuales.
- ✔ Un mayor impacto de las ideas del texto en los conceptos, valores, y actitudes de los niños.



1073

# SI USTED DEDICA UNOS SEGUNDOS A LEER ESTE AVISO, SERÁN SUS ALUMNOS LOS QUE DISFRUTEN DE LA LECTURA

En **Alfaguara Infantil - Juvenil** publicamos los mejores títulos de los escritores argentinos y extranjeros más destacados en literatura para chicos. Con ellos, podrán disfrutar aventuras, deslumbrarse con la ciencia-ficción, experimentar el escalofrío del misterio y divertirse con el humor. Porque **Alfaguara Infantil - Juvenil** tiene una propuesta para cada edad, claramente identificada en la portada de sus libros..

**La mayor red de promoción al servicio de la lectura**

Ahora, para que los libros estén más cerca de sus alumnos, **Alfaguara Infantil - Juvenil** cuenta con el apoyo de la amplia red de promoción de Ediciones Santillana, que visitará durante todo el año los centros educativos. Los promotores, junto con un calificado equipo de animadores de la lectura, le brindarán información de las novedades y sugerencias de trabajo.

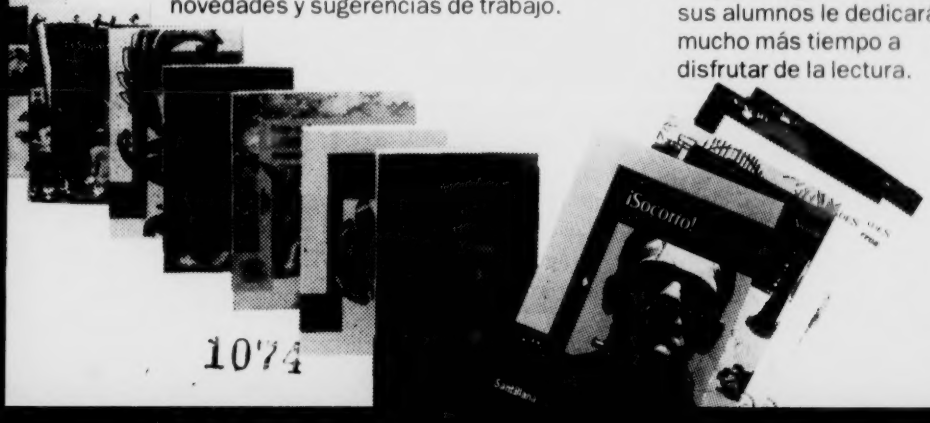
**Un completo programa de actividades**

Cada uno de los libros de **Alfaguara Infantil - Juvenil** está acompañado por un programa de actividades para antes y después de la lectura, que le será entregado gratuitamente y usted podrá utilizar, si lo desea, para su tarea en clase.

**Más información y mejor comunicación sobre literatura infantil**

Con la revista Contratapa -de edición trimestral y que usted recibirá en forma gratuita- le haremos llegar información sobre literatura para chicos, sugerencias de trabajo, propuestas innovadoras e intercambio de experiencias en promoción de la lectura.

Ahora que usted dedicó unos segundos para leer las nuevas propuestas de **Alfaguara Infantil - Juvenil**, tenga la seguridad de que sus alumnos le dedicarán mucho más tiempo a disfrutar de la lectura.




INFANTIL · JUVENIL

ALFAGUARA

Santillana

Beazley 3860 (1437) Buenos Aires.
Tel.: 925-7220 al 29. Fax: 953-3716

1074

En la segunda experimentación de esta propuesta didáctica se hizo una evaluación cualitativa de los resultados alcanzados, considerando la apreciación de los niños que participaron en el programa, de los profesores titulares de las escuelas, y de los docentes auxiliares que intervinieron en la ejecución. Estos son algunos ejemplos de sus testimonios:

▼ *Niños participantes*

"Yo descubrí lo maravilloso que es el mundo de la lectura, me he interesado más por leer los libros, es un mundo donde hay cosas fantásticas y reales" (Natalia A. Cardona, *Escuela Doce de Octubre*).

"Descubrí que la lectura es muy buena. Uno estudiar tanto aquí y no sabía leer" (Alcides B, *Escuela San Juan de Luz*).

"Antes leía muy lento, ahora ya leo con fuerza, con puntuación, más bien que antes. Ahora me gusta leer mucho" (Wilmar D. Giraldo, *Escuela Fe y Alegría*, El Río).

"Este programa me enseñó a pensar, a soñar con lo que quiero ser algún día" (Carlos A. Tamayo, *Escuela Beato Hno. Salomón*).

"Es una alegría. Me gusta mucho leer. Es necesario para todos los humanos diariamente. El programa me facilitó comprender mejor la lectura y cogerle amor" (Adrián M. Henao, *Escuela Fe y Alegría, San Juan de Luz*).

"Ahora me gusta leer la prensa, cuentos, revistas, y todo lo que se trata de leer. Todos los días estoy leyendo cosas nuevas y presiento que ya ahora leo mejor que antes" (Jhon A. Pérez, *Escuela San Juan de Luz*).

"Ahora cuando cojo un libro y me pongo a leer un personaje del cuento, me da tanta imaginación que es como si fuera yo misma" (Diana M. Zuluaga, *Escuela República de Nicaragua*).

▼ *Docentes titulares*

"Este programa me pareció sumamente interesante. En él los alumnos se desarrollan mucho, no sólo en la lectura, la escritura, la expresión oral, sino en todas las materias. Se despertó en ellos el interés por el uso del diccionario, el amor a la lectura, y el trabajo en grupo. Creo que daría mejor resultado si se iniciara al empezar el año escolar" (Oliva Rodríguez, docente titular, *Escuela Rosalía Suárez*).

"Todos los niños se motivaban y especulaban acerca de lo que traería el cuadernillo. Permitía un conocimiento más amplio del alumno, de sus intereses y metas. Los cuadernillos trajeron temas bien interesantes con lecturas que facilitaban la integración con otras áreas. Las actividades sugeridas llenan las expectativas que tienen los estudiantes de enriquecer significativamente su vocabulario, y ayudan a enriquecer su expresión y redacción. Pienso que a nivel de comportamiento los alumnos se ven más expresivos, abordan las preguntas con más facilidad, se ubican más fácilmente en sus evaluaciones, y son menos lacónicas sus respuestas" (Sofía Elena Soto, docente titular, *Escuela Hno. Beato Salomón*).

"Se notaron grandes avances en otras materias porque el programa presentó integraciones e interrelaciones que llevaron al conocimiento de muchos conceptos desconocidos para el alumnado. En el programa se desarrollaron varios elementos positivos, entre ellos interés por la lectura, desarrollo de términos o palabras desconocidas, comprensión de la lectura en general, y realización de composiciones. Este programa es recomendable desde el principio del año para obtener mejores resultados" (Otilia Giraldo de G, docente titular, *Escuela Fe y Alegría*, San Juan de Luz).

"Las lecturas fueron amenas, fantásticas, e interesantes. En ellas hubo palabras desconocidas tanto para mí como para ellos, que enriquecieron su vocabulario. Hubo composiciones muy originales y llamativas en la mayoría de los alumnos. El árbol semántico los llevó a reflexionar sobre los valores y a tornarse más afectivos. Hubo palabras y preguntas que les llamó mucho la atención. La mayoría de los alumnos demostraron interés y esfuerzo por aprender. El proyecto debe ser conocido por todos los educadores para lograr éxito en las clases de Español y Literatura. Este programa se debe desarrollar desde el inicio del año escolar" (Amparo Pino, docente titular, *Escuela Fe y Alegría, Popular Nº 1*).

"En los niños se despertó un espíritu por la confrontación de palabras desconocidas, es decir, una iniciativa personal por recurrir al diccionario o preguntar a alguien. De esta forma adquirieron nuevos términos. Demostraron mayor participación oral. La mayoría se mostraron gustosos en expresar sus aportes. La profesora valoró la palabra de cada alumno. Cada taller fue muy bien preparado en cuanto a motivación, aclaraciones en el desarrollo y confrontación. Pienso que el tiempo del programa fue muy corto" (Luz Amparo Zabala, docente titular, *Escuela Fe y Alegría*, Aures).



1075

▼ *Docentes auxliares del programa*

"Esta propuesta permite la construcción de espacios para recrearnos en la fantasía, donde los límites a las posibilidades personales no existen, incurriendo en actividades artísticas y literarias que no sólo incentivaron a los niños a mejorar su redacción tanto oral como escrita y a ser más participativos, sino también a sensibilizarse consigo mismo y con los demás, a respetar otros puntos de vista, otras inquietudes y otras respuestas, es decir a ser más tolerantes" (Luz Estella Torres, docente auxiliar del programa).

"Comprendimos que la lectura no es una tarea fácil, sino que es un camino que se recorre con empeño, con ganas, y sobre todo, dando algo o todo de nosotros... Comprendimos también que apenas inciamos ese camino en el que nos queda aún mucho por sentir y por vivir. Descubrimos otra cara, encontramos otro sentido, y sobre todo, asistimos a un encuentro especial con la lectura y la escritura. Ahora sabemos que leer y escribir son en esencia posibilidades de vida. Aprendimos que la lectura **creativa y significativa** no nos está dada, sino que es un proceso donde hemos de dar mucho de nosotros" (Olga Cecilia Puerta, docente auxiliar del programa).

"El programa permitió reevaluar, describir, sentir, y expresar cada lectura que caía en nuestras manos. Recuperamos la conversación viva y llena de libertad sobre asuntos cotidianos. Esperar la clase de "Español" como ellos lá llegaron a llamar, era esperar esa posibilidad de respirar en el aula de clase, de poder pararse, de preguntar, de equivocarse, de aprender del error. El programa en sí posibilita crear situaciones de aprendizaje, no sólo en las áreas de Español, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, sino también en el campo de la creatividad, de la ensoñación, del compañerismo, de la responsabilidad" (Angela María González B, docente auxiliar del programa).

"Fue asombroso ver como los niños derrocharon creatividad, no sólo para escribir, sino para buscar otras fuentes de información sobre el tema que se trataba. Qué aventura es conocer cuando el conocimiento se presenta así, unido a la vida, a los sueños, a las esperanzas, a la naturaleza, a la lectura, a la escritura; así leer deja de ser una tarea aburridora que se hace sólo en la escuela. Los textos que se leyeron fueron bellísimos y mágicos, porque dejaron en los corazones de cada uno el sentimiento de "sí se puede", "todavía se pueden hacer cosas", "si vos querés podés, sólo hace falta un gran esfuerzo y podés". Como muestra de estos sentimientos que se despertaron en los niños están sus escritos, diciendo que uno debe luchar por lo que quiere, que por poco que se tenga siempre podemos dar algo... Este trabajo ameritaba mucho esfuerzo porque era utilizando el pensamiento, cosa muy rara comparada con la metodología de la escuela, donde generalmente se copia del tablero y se memoriza. Fue una grandiosa experiencia (María Ligia Echavarría, docente auxiliar del Programa).

"Con cada una de estas lecciones pude observar que se generó en los niños un gran deseo de investigar sobre los distintos temas, de preguntarse. También hubo mucha oportunidad para que expresaran pensamientos y creaciones fantásticas, de las cuales disfrutaron con fascinación y goce... Pero lo más importante fue que todo esto ayudó a desarrollar la autoconfianza, el respeto, y el amor por sí mismos, demostrándolo en sus reacciones, en sus juicios valorativos, en la seguridad con que realizaban sus trabajos" (Alba Lucía Zapata, docente auxiliar del programa).

"A lo largo del programa los niños fueron entendiendo que para hacer un buen trabajo no se necesita tener la esperanza de una buena nota, sino sentir la satisfacción de la realización del mismo. Este fue un principio que traté de implementar para que lo tuvieran presente en todas las facetas de su vida. Siempre hubo un buen espacio para la gran invitada del programa: "la imaginación". Las lecturas nos proporcionaron vivir una serie de aventuras refrescantes y excitantes, donde la capacidad de soñar fue nuestra gran aliada para tratar de entender la realidad" (Claudia Patricia Estrada, docente auxiliar del programa).

"El diseño del trabajo motiva y respeta el ritmo de aprendizaje de los niños, organizando activa y significativamente el proceso lector. En cuanto a la comprensión lectora, se logra un mayor manejo lexical porque existe una nueva visión en la construcción del significado de una palabra; la comprensión sintáctica y semántica, construyéndolas paulatinamente y a partir del repertorio linguístico del niño. Así mismo la gramática se ve muy favorecida en este proceso, verbo, sustantivo, y adjetivo pasan a ser entidades "funcionales" en el texto, recreados y aplicados con sentido, elaborando toda una competencia linguística y comunicativa. Esta propuesta es una alternativa para crear la cultura de la lectura y los lectores" (Gloria Zoemy Zuluaga, docente auxiliar del programa).



1078

"El programa permitió a los niños vivir para aprender, de acuerdo con su potencial individual. Su actitud hacia el aprendizaje cambió no sólo a nivel escolar, sino también a nivel existencial" (María Claudia Pineda, docente auxiliar del programa).

Esta propuesta didáctica es en esencia un contexto para la interacción entre el lector y la escritura, un espacio para transacciones entre el pensamiento y el lenguaje, un entorno para que el niño explore, construya, invente, goce, y sueñe significados a partir del texto. Más allá de su estructura formal, las estrategias que configuran este programa sólo buscan hacer posible que la incursión del niño en el mundo del lenguaje escrito sea una experiencia más jubilosa, menos incierta, más insinuante y pletórica de resonancias vitales.

## Referencias bibliográficas


Alonso, J. y Mateos, M. (1985) "Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación". **Infancia y Aprendizaje,** Vol. **31-32**, p. 5-19.

Brown, A.L. (1980) "Metacognitive development and reading" En R.J. Spiro, B.C. Bruce, y W.F. Brewer (eds). **Theoretical issues in reading comprehension.** Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Chomsky, C. "When you still can't read in third grade: after decoding what?". En S.J. Samuels (ed.) **What research has to say about reading instruction.** Newark, Del.: IRA.

Del Río, P. (1985) "Investigación y práctica educativa en el desarrollo de la comprensión lectora". **Infancia y Aprendizaje**, Vol **31-32**, p. 21-43.

Geva, E. (1985) "Mejora de la comprensión lectora mediante diagramas de flujo." **Infancia y Aprendizaje,** Vol. **31-32**, p.45-66.

Goetz, E.T. y B.B. Armbruster (1980) "Psychological correlates of text structure". En R.J. Spiro, B.C. Bruce y W.F. Brewer (eds). **Theoretical issues in reading comprehension.** Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Goodman, K.S. (1976) "Behind the eye: What happens in reading". En H. Suger y B.B. Ruddell (eds). **Theorical models and processes of reading.** Newark, Del.: IRA.

Henao Alvarez, O. (1986) "Influencia de esquemas culturales específicos en la comprensión del lenguaje metafórico". **Lectura y Vida,** Año **7**, **1**, marzo,p. 25-29.

Henao Alvarez, O. (1985) "Las gramáticas del cuento y la comprensión de lectura". **Psicología Educativa,** Vol. **8**, p. 37-45.

Meyer, B.J. (1975) **The organization of prose and its effects on memory.** Amsterdam: North-Holland Publishing.

Ministerio de Educación Nacional. **Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación** (SABER). Documento N° 1. Santafé de Bogotá, 1992

Miller, G. (1969) **Lenguaje y Comunicación**. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Pearson, P.D. y K. Camperell (1981) "Comprehension of text structures". En Guthrie, J.T. (ed.) **Comprehension and Teaching**. Newark, Del.: IRA.

Pearson, P.D. "Some practical applications of a psycholinguistic model of reading". En S.J. Samuels (ed.) **What research has to say about reading instruction.** Newark, Del.: IRA.

Rumelhart, D.E. (1981) "Schemata: The building blocks of cognition". En Guthrie, J.T. (ed). **Comprehension and teaching.** Newark, Del.: IRA.

Smith, F. (1977) **Psycholinguistics and reading**. New York: Holt.

Spiro, R.J. (1980) "Constructive processes in prose comprehension and recall". En R.J. Spiro, B.C. Bruce, y W.F. Brewer (eds.) **Theoretical issues in reading comprehension.** Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Trabasso, T. (1981) "On the making of inferences during reading and their assessment" En J.T. Guthrie (ed.) **Comprehension and teaching.** Newark, Del.: IRA.

Whaley, J.F. (1981) "Readers expectations of story structures". **Reading Research Quarterly, 17,** p. 90-114.

Winograd, P.N. (1985) "Dificultades de estrategia en el resumen de textos". **Infancia y Aprendizaje,** Vol. **31-32**, p. 67-86.

Woods, W.A. "Multiple Theory Formation in Speech and Reading". En R.J. Spiro, B.C. Bruce, y W.F. Brewer (eds.) **Theoretical issues in reading comprehension.** Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.





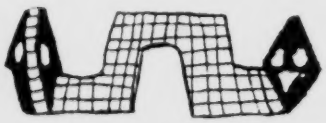
1077

# El aprendizaje de la lectura y escritura, desde una perspectiva sociolingüística

## Una experiencia en escuelas rurales de la X región, Chile

Sylvia Sailer Millas
Marianela Aguilera Guzmán
Ana María Xandra Robotham
Ana González Velásquez
Jaime Bermeosolo Bertrán

*Los autores pertenecen a la Facultad de Educación de la Universidad Gabriela Mistral, Santiago, Chile.*



### Introducción

En julio de 1985, ante un grupo de profesores de la Comuna de La Unión, Décima Región, Chile, se afirmó que "la mayoría de las innovaciones que ocurren en la actividad humana, tienen su origen en la crítica que hace el hombre a sus propias acciones y que la necesidad de optimizar resultados, lo lleva a la búsqueda constante de nuevos medios y técnicas que satisfagan su ansia intrínseca de perfeccionamiento y el principio de servicio a su prójimo, a través de lo cual, manifiesta su compromiso con Dios" (Sailer, S., 1990).

Estos conceptos sobre el valor del hombre en la acción, enriquecidos con el aporte de la investigación universitaria, se aunaron para buscar soluciones a los problemas surgidos de la inquietud manifestada por un grupo de profesores de dicha comuna. Fue así como la Facultad de Educación, con apoyo de la infraestructura universitaria y con el respaldo y confianza de su rectora, Sra. Alicia Romo Román, asumió la tarea de opitmizar el acceso a la lengua escrita de los alumnos de las escuelas rurales de La Unión, en sus dos vertientes: la lectura y la escritura. Las autoridades de la comuna y los profesores comprendieron, que el dominio de la lengua escrita es indispensable para que las personas se apropien de los aspectos esenciales del legado cultural, contribuyan a su enriquecimiento y trasmisión y se integren en forma activa al crecimiento de esa misma cultura, aportando creativamente al desarrollo de la comunidad local y al de la comunidad nacional.

1073

Se postuló que la experiencia lingüística era un requisito previo para aprender a leer y que si la lectura requería extraer significados de un símbolo impreso, éstos deberían surgir de la mente del lector, quien daría a ellos ideas con sentido. Se aceptó que una acción didáctica efectiva se implica con el valor que tiene el medio ambiente en el crecimiento del ser humano y que es preciso, desde esa perspectiva, promoverlo en su perfeccionamiento. En el análisis hecho de los procedimientos y las metodologías en uso en el sistema educacional del país, este postulado no tenía una respuesta, especialmente en el caso del alumno rural, quien aprendía a leer con los mismos textos que el alumno de zonas urbanas. En consecuencia, se pensó que el niño rural podría adquirir el dominio del proceso lector mucho antes de lo que habitualmente lo había hecho, siempre que el aprendizaje se organizara a partir del lenguaje espontáneo de la zona. Además, promoviendo esta idea, se verían favorecidos factores emocionales y de personalidad, presentes en cualquier aprendizaje inicial, lo que permitiría perfilar mejor la identidad del alumno y fomentar una mayor motivación.

Fue así como en etapas seriamente planificadas, se procedió a estudiar los antecedentes geográficos, históricos, demográficos, sociales y culturales de la comuna. Se llevó a cabo una cuidadosa revisión bibliográfica en relación con la lectura y la escritura; se examinaron las metodologías empleadas en su enseñanza y la incidencia de las variables psico y sociolingüísticas en el proceso de acceder a la lengua escrita. Junto con los docentes de la comuna, a quienes se inició en esta técnica de trabajo, se constituyó un corpus lingüístico. Para ello, se registró el lenguaje espontáneo oral, de uso regional, de más de 200 niños de 5 a 7 años, sin experiencia escolar previa, utilizando la entrevista grabada y posteriormente transcrita. Se hizo el análisis y recuento de las unidades morfosintácticas y semánticas de mayor frecuencia en la comuna; se calculó el promedio de la longitud de esos enunciados y se determinaron sus campos semánticos. Se analizó el nivel de las funciones básicas en una muestra de niños de primer año básico. Se midió, con pruebas estandarizadas en el país, el nivel de comprensión lectora en una muestra de segundo y tercer año básico, a fin de establecer una línea de comparación para los efectos de post-tratamiento. Sólo entonces, y con variadas consultas al equipo de profesores de la zona, se llegó a la elaboración del texto de lectura y escritura para alumnos de primer año básico, cuya aplicación piloto se realizó durante 1991 (ver metodología más adelante) y que hoy se encuentra declarado Material Didáctico Auxiliar, por el Ministerio de Educación de Chile, 1993.

## La aproximación sociolingüística

La presente investigación se está desarrollando en una región cuyo sector rural se ha caracterizado por un alto índice de deserción escolar, analfabetismo, bajos rendimientos en lectura y escritura en los primeros años de escolaridad y logros muy por debajo del promedio nacional, referidos a los objetivos de castellano y matemática, de acuerdo con el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE).

A esto debe añadirse , como ya se ha señalado, que los programas escolares rurales no tenían vinculados sus contenidos, métodos y procedimientos a la dinámica y realidad familiar, comunitaria y regional.

La perspectiva sociolingüística, adoptada en la investigación, obedece a los importantes aportes que esta disciplina ha hecho en el estudio del lenguaje y la comunicación (oral y escrita). La sociolingüística se caracteriza por una aproximación netamente contextualizada al estudio del lenguaje. Ha sido definida como el estudio del uso de la lengua en contexto por los grupos sociales y de las diferencias entre grupos en el uso de la lengua (Bates, 1978). Se trata, por tanto, de una interdisciplina que se ocupa de un terreno compartido por estudiosos de la lengua y de la realidad social. Las relaciones entre procesos lingüísticos y estructuras sociales constituyen el objetivo central de las preocupaciones sociolingüísticas. Halliday (1968) define su quehacer como el estudio de las relaciones entre el lenguaje y las personas que lo usan.

El lenguaje del niño rural, reflejo de un tipo de cultura específica, se comienza a estructurar dentro de su familia. Dicho lenguaje en tanto producto humano, satisface una necesidad de comunicación y tiene una riqueza que es preciso respetar y valorar. De acuerdo con esto, los textos de lectura elaborados incorporan abundante léxico, costumbres y tradiciones de la zona.

La iniciativa en sí, constituye un real aporte a la integración de los intereses y necesidades de la



1079

comunidad local a la actividad escolar, ya que —junto con valorizar los códigos de la cultura en que esas escuelas están insertas, sus estilos de vida y tradiciones— contribuye a que los primeros pasos que dan los niños en el sistema escolar tengan mayor probabilidad de éxito.

El dominio de la lectura y la escritura es decisivo para el progreso académico posterior, por lo tanto, esta contribución que se está haciendo en beneficio directo de los niños de las escuelas rurales de esta comuna, les facilitará su integración a la realidad nacional, desde los primeros momentos de sus experiencias escolares en la autenticidad de su propia cultura.

## Objetivos generales del proyecto

▼ Estudiar los factores psicológicos, sociolingüísticos y culturales que intervienen en el acceso a la lengua escrita, determinando los que mejor caracterizan a la realidad de las escuelas rurales de la zona.

▼ Llevar a cabo un estudio previo, a fin de contar con un corpus lingüístico basado en el lenguaje oral espontáneo de niños de la zona.

▼ Elaborar textos y materiales didácticos de apoyo a la lectura y escritura, completando el primer ciclo básico (1° a 4° año de Educación General Básica).

▼ Formar un equipo de trabajo, a fin de planificar y ejecutar debidamente las diversas etapas que contempla la investigación.

▼ Iniciar la investigación con un plan piloto que contemple la validación del texto de lectura y escritura inicial para primer año básico, con sus respectivos materiales y guías de apoyo; la preparación de un grupo de profesores y la aplicación inicial de la metodología a una muestra representativa del universo.

▼ Favorecer, paulatinamente, que los agentes mismos de la Comuna puedan, en forma autónoma, continuar la experiencia sin la presencia constante de los especialistas de la universidad de la zona.

## Registro del léxico de uso

En el ámbito del lenguaje se tuvo presente que:

▼ La adquisición de la lengua materna es un proceso natural y a la vez social de imitación. El ser humano aprende este arquetipo o modelo ideal a lo largo de toda su vida.

▼ El niño que no maneja este proceso, se ve en desventajas ante un mundo formado por lo objetivo, lo subjetivo y por símbolos convencionales.

▼ La estructuración del lenguaje del niño se inicia al interior de su familia, reflejo de un tipo de cultura específica. Este es un modelo diferente al del "modelo deseable" que propone la institución escuela y al de la norma general, "homogénea", para todos.

▼ La lengua y toda la experiencia social del niño rural lo ubican en un plano más bien concreto y denotativo. Sus formas de conceptualización son diferentes a las que utiliza el sistema educativo formal.

El corpus lingüístico fue objeto de un estudio en el cual se consideraron el universo temático y las categorías morfosintácticas. De este análisis se llegó al siguiente esquema.

**A) Universo Temático**

- 1. Ámbito Natural
  - 1.1. Accidentes geográficos
  - 1.2. Factores climáticos
  - 1.3. Flora
  - 1.4. Fauna
- 2. Ámbito Social
  - 2.1. El niño como individuo
    - a) Actividades lúdicas
    - b) Influencias escolares
    - c) Actividades personales
    - d) Experiencias familiares
    - e) Aspiraciones
  - 2.2. El niño y la familia
    - a) Trabajo del padre
    - b) Trabajo de la madre
    - c) Descrip. de la vivienda
    - d) Alimentación



1030

Con el corpus lingüístico analizado, se elaboró, además, un perfil de los niños de la muestra. Se tomó como base un estudio realizado por el lingüista chileno Dr. Ambrosio Rabanales en el que hace una caracterización de aspectos que se aprecian en el habla del chileno a lo largo de todo el país, por lo tanto deben considerarse como generales.

Estos fenómenos se aprecian en los rasgos fonológicos y lexicales de los informantes de la muestra.

Se advirtieron características propias de la norma inculta informal, significativamente alejada del español estándar que más tarde enfrentarán en la escuela, y en especial, en el proceso de lectura y escritura. Entre otras cabe destacar las siguientes formas:

a) En el aspecto fonológico:

- Tendencias a simplificar los grupos consonánticos vocalizando una de las consonantes.
- Abundancias de metátesis o inversiones silábicas, naturales a este edad.
- Abundancia de tropofonías.
- Sustitución de "j" por "f".
- Cambio de "g" por "b" y viceversa.
- Cambio de "n" por "l".

b) En el aspecto semántico o léxico:

- Abuso de interjecciones eufemísticas: ¡Pucha! (distintiva en el habla chileno).
- Algunos términos propios de la zona: "ariete", "melga" por surco, "chompa" por chomba, "murras" por moras, "berry" por frutillas, "aporcar" por tapar las hortalizas.
- Gran caudal léxico derivados de voces mapuches referidos a la flora y fauna de la región: "cacacuchas", "pinatras" (hongos, callampas); "hualle", "pellín" (nombres del roble joven y viejo); "guiña" (felino); "chucao" (pájaro); "choroy" (loro); "puye" (pez), "pehuén" (araucaria), etc.

*Categorías morfosintácticas*

Al efectuar el análisis de estas categorías, se obtuvo el siguiente panorama:

1. Abundante empleo de sustantivos, especialmente en enumeraciones.
2. Alta frecuencia de uso de verbos que indican acción.
3. El tercer grupo de palabras más usadas fue el adverbio.
4. El pronombre y el artículo fueron menos usados.
5. El empleo de preposiciones se reduce a aquéllas de mayor frecuencia en el habla del chileno (con, sin, de, por, para, a).
6. Con unpromedio menor de uso aparecen conjunciones, adjetivos e interjecciones.

Conviene señalar que los sistemas fonológicos y morfológicos empleados por los hablantes de cualquier lengua, se establecen en la infancia y, como son cerrados, se mantienen toda la vida. El sistema morfológico tarda más en establecerse, pero una vez adquirido, perdura con cambios poco apreciables, generalmente de carácter social. Los aspectos lexicales y pragmáticos de la comunicación se enriquecen durante toda la vida del individuo.

## Características de la estrategia metodológica

La propuesta metodológica, antes indicada, contempla simultáneamente los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura. Estos, se conciben en una situación interactiva entre lector o escritor - texto - situación - profesor. El lector construye el significado a partir del texto y la acción se genera desde el procesamiento interno, que se estimula por el contexto.

La estrategia abarca desde una apreciación amplia del acto de leer y de escribir, hasta técnicas puntuales para el desarrollo de determinadas conductas. Contempla la integración del apresto a los procesos de lectura y de escritura, evitando jerarquizar en etapas estos aprendizajes.

Para el **proceso lector**, la propuesta tiene su sustrato teórico en la psicolingüística y presenta estrategias simples y variadas para favorecer el desarrollo de la lectura. En primer año, ésta se apoya en dos modelos: de destreza y psicolingüístico. Por su acercamiento a lo fónico, sigue las fases del método psicofonético con importantes innovaciones, tales como: **apresto integrados; énfasis en la ejercitación y siste-matización; e inclusión de la evaluación en el proceso de aprendizaje.**

En el desarrollo de la estrategia, se adoptan como acciones cuatro fases centrales sugeridas por la autora del material (Araya, L., 1990). Ellas son:



1081

1. Integración de significado y sonido.
2. Relación de lo anterior con lo nuevo.
3. Participación en actividades de lectura.
4. Confirmación de lo aprendido.

Paralelamente, están presente, la estructura y la fonética, elementos relacionados con las características de la lengua y que dicen relación con la organización y transmisión de nuestro idioma.

En segundo año y cursos sucesivos, la psicolingüística proporciona vías que permiten orientar el proceso lector como construcción del significado. Para ello se enfatiza la acción lectora como proceso interno, suscitado por el texto. En este continúa imperando la experiencia del lector, su lenguaje de uso y su contexto social.

Cabe señalar que junto a la enseñanza de estrategias lectoras, están los conocimientos para guiar el desarrollo de la lectura, de tal modo que el alumno pueda autoregularlos en forma deliberada, logrando así transferirlos a nuevos contextos.

El **proceso escritor** se sustenta en el Método de Apoyo Gráfico (M.A.G.E.), propuesto por la profesora Araya. A través de él, se pretende lograr tres objetivos fundamentales:

1. Adquirir un buen código.
2. Obtener una letra legible.
3. Usar la escritura como un medio de comunicación.

Esta metodología, junto con la adquisición del código, posibilita la comunicación por escrito, mediante la utilización del código que se ha aprendido.

La escritura bien codificada, implica modelos de letras (script, cursiva, mayúscula y minúscula). La escritura legible, marca las diferencias entre las legras (altas, bajas y medias); la dirección de ellas; el ligado y regularidad en los espacios; con este propósito, el niño deberá usar, inicialmente, la cuadrícula. Se organiza el espacio gráfico (entre letras un; dos entre palabras y cuatro entre renglones).

La escritura comunicativa propone que junto a la aprehensión del código, el que escribe, sea capaz de poner su pensamiento por escrito, conservando una buena codificación y gran legibilidad.

Se emplea la letra ligada o cursiva por tres razones fundamentales: es la letra definitiva, permite la diferenciación clara de las palabras como unidades y da la posibilidad de realizar un movimiento continuo, que favorece la rapidez de escritura.

La metodología para la escritura responde a las siguientes características:

▲ Presenta una letra redonda, legible y sin adornos que entorpezcan el rasgo básico.

▲ Ofrece una letra basada en pocos rasgos, tornando fácil su aprendizaje y retención.

▲ Es rigurosa, pero a la vez exige mucho apoyo metodológico.

▲ Utiliza el ritmo y la verbalización del movimiento.

▲ Favorece la atención y concentración. Al comienzo exige respeto por la línea de base. Luego el alumno sólo debe contar los espacios y organizar la página.



1082

▲ Precisa respetar en su trazado la línea de base, tamaño de la cuadrícula, forma de la letra y limpieza del trazo.

Cabe señalar que este método ofrece mayor apoyo geográfico al alumno al emplear la cuadrícula (comienza con cuadriculado grande y luego se utiliza cuadrícula chica). Se insiste en la frecuencia de repetición de un rasgo motor y no en la cantidad de escritura.

La metodología se extiende de 1° a 4° año básico. En 1° y 2° año se enfatiza el aprendizaje de los rasgos motores; en los cursos sucesivos, se suprime la cuadrícula y se mantiene el riel caligráfico o la línea de composición.

En primer año la secuencia metodológica contempla: **Movimientos previos; presentación de la letra; verbalización del movimiento, repaso de la letra; completación de la letra; trazado independiente; escritura comunicativa, escritura espontánea.**

En los cursos de 2° año y siguientes, esta metodología propicia la escritura creativa. Está centrada en la utilización del código escrito como un medio de creación. La intención es despertar el gusto por escribir, junto con lograr un mejor nivel de desarrollo en la comprensión del lenguaje escrito.

La propuesta metodológica que se está aplicando en las escuelas de La Unión, responde en síntesis a la adquisición de un código legible y a la utilización de éste en la comunicación escrita.

## Metodología de trabajo

### *Diseño del estudio*

Uno de los objetivos centrales del estudio es comprobar la efectividad de la metodología propuesta para el aprendizaje de la lectura y escritura de los niños del Primer ciclo de Educación Básica. En consecuencia, se ha diseñado un estudio experimental en donde, la variable independiente es en esta nueva metodología caracterizada anteriormente y la variable dependiente, se asocia con los niveles de logro en el rendimiento lector y escritor de los niños que participan en la experiencia.

Se contempla un grupo experimental (los niños de 1°, 2°, 3° o 4° año básico de las escuelas seleccionadas) y un grupo control de los niveles escolares respectivos (de escuelas de la misma zona geográfica, que no han sido expuestos a la metodología).

La validación de esta nueva metodología se diseñó en varias etapas; por lo tanto, desde un punto de vista temporal es de carácter diacrónico, puesto que se llevan a cabo estudios de seguimiento, de un año a otro, a los niños que participan en la experiencia; y a la vez, es sincrónica, puesto que en cada etapa desarrollada participa un grupo distinto de niños, de año en año (se realizan "cortes" en el tiempo).

### *Diseño muestral*

La muestra contempla, aproximadamente, 100 niños por nivel de escolaridad, de ambos sexos, distribuidos en cinco escuelas municipalizadas de la comuna.

### *Procedimiento de implementación y de validación de la nueva metodología*

Se está realizando a través de diversas etapas, las que se describen a continuación:

**1° Aplicación piloto**, su objetivo fundamental es el someter a una primera validación la metodología propuesta, esto es, analizar la validez de contenido de los textos y pruebas, evaluar el material complementario, adecuar la calendarización de las unidades temáticas y coordinar las actividades con los profesores encargados de aplicar la metodología.

**2° Aplicación experimental**, referida a una segunda validación, con todo el material optimizado a partir de los resultados obtenidos en la aplicación piloto, con el propósito de asegurar la validez de contenido de los materiales (texto y guía del profesor, texto y guía del alumno, material adjunto) y de las pruebas, y estimar la confiabilidad de las evaluaciones.

**3° Aplicación definitiva**, consiste en la implementación, en forma definitiva, de esta nueva metodología, debidamente validada en las etapas anteriores. El objetivo es comprobar su efectividad en el aprendizaje de la lectura y escritura, lo que se contrasta con un grupo control.

En la actualidad se han desarrollado las tres etapas descritas, con los primeros años básicos. Se está llevando a cabo la aplicación experimental con los segundos años y terminando la etapa pre-



1033

via para los terceros años (elaboración de textos y material complementario). Se espera realizar la aplicación piloto, en los terceros años, en1995 y ese mismo año comenzar la preparación de los textos y materiales para 4° año. Por otra parte, previo al inicio de cada etapa, se han organizado sesiones de análisis de experiencias con los profesores encargados de aplicar la metodología. También se les ha proporcionado el perfeccio-namiento necesario para la aplicación de la misma. Se realizan anualmente, tres evaluaciones externas a cargo del equipo de investigadores, quienes se trasladan a la zona de interés. Estas evaluaciones son calendarizadas con anticipación. Posterior a la aplicación definitiva, los profesores desarrollan su trabajo en forma autónoma; se les solicitan las evaluaciones finales con el propósito de que el equipo de investigación realice los estudios de seguimiento pertinentes.

*Descripción de los instrumentos*

Para diagnosticar el nivel de desarrollo de las funciones básicas de los alumnos que participarán en la experiencia, se aplica en primer año básico Prueba de Funciones Básicas de O. Berdi: ewski y N. Milici (1985), y en segundo, tercero y cuarto año básico, el nivel correspondiente de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva de F. Allende y colaboradores (1987). Ambas pruebas están estandarizadas en Chile.

Para evaluar los niveles de logro alcanzados por los niños durante el proceso de lectura y escritura, se elaboraron tres pruebas las que se aplican en distintos períodos del año escolar. Los objetivos específicos de cada prueba están en directa relación con los contenidos, habilidades y destrezadas desarrolladas en los niños. También se emplean pautas para evaluar la lectura oral y expresiva. La confiabilidad de estas pruebas (escrita y oral) se estimó a partir del coeficiente de confiabilidad de Cronbach. Al respecto cabe consignar un coeficiente de 0.73, 0.82 y 0.82 en la 1ª, 2ª y 3ª prueba escrita, respectivamente y para las pruebas orales 0.91, 0.96 y 0.97.

*Nota*: Sólo se consigna la confiabilidad de las pruebas de primer año básico, dado que las de segundo año básico están aún siendo sometidas a la aplicación experimental.

## NUEVAS PUBLICACIONES DE LECTURA Y VIDA

La Organización de Estados Americanos (O.E.A.) ha publicado recientemente y en dos tomos, una selección de artículos de excelencia aparecidos en **Lectura y Vida** a lo largo de sus 15 años de vida.

El primer tomo, **Adquisición de la lengua escrita**, está constituido, en su primera parte, por artículos de Emilia Ferreiro, René Galindo, Yetta Goodman, Ana María Kaufman, Ana Teberosky, Liliana Tolchinsky-Landsmann y Ana Sandbank, que analizan el proceso de adquisición de la lengua escrita por parte del niño; y por trabajos de Adelina Arellano-Osuna, Jerome Harste y Kenneth Goodman en torno al tema de Lenguaje integral, que se incluyen en la segunda parte.

El segundo tomo, **Lectura y Vida**, está formado por artículos de Alan Farstrup y Emilio Mignone sobre los contextos socioculturales de la alfabetización; de Berta Braslavsky, Marie Clay, María Eugenia Dubois y Josette Jolibert sobre el rol del maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, y de Mabel Condemarín, Clara Misrachi y Felipe Alliende sobre materiales de lectura.

Estas publicaciones pueden ser adquiridas en la **Redacción de Lectura y Vida** o solicitadas por correo. El costo de **Adquisición de la lengua escrita** es $14 y de **Lectura y Vida** $12 para los suscriptores de la revista. En caso de solicitar el envío por correo, deberá remitirse el importe correspondiente mediante cheque o giro postal a nombre de **Asociación Internacional de Lectura**, agregando, además, la suma de $4 para cada tomo, en concepto de franqueo.



1084

## Análisis de datos

El análisis de la información se ha orientado a:

a) Los niveles de desarrollo de habilidades y destrezas requeridas al inicio de cada año escolar (Prueba de Funciones Básicas y C.L.P.) en términos descriptivos.

b) Los niveles de logro en el aprendizaje lector y escritor (tres evaluaciones al año) de los niños que han aprendido con la nueva metodología.

c) La comparación de los niveles de logro del grupo experimental y el grupo control.

d) La significatividad estadística de las diferencias observadas en el rendimiento de ambos grupos (prueba t de Student para grupos independientes).

## Resultados

*Aplicación definitiva en primeros años básicos*

a) Respecto a los resultados de las pruebas de lectura y escritura cabe señalar que se observaron importantes diferencias inter escuelas, especialmente en las 2ª y 3ª evaluaciones; los porcentajes de logro fluctuaron entre el 36% y 81% (ANOVA, 2ª evaluación: $F=15$; g.l=5; 92; $p<0.01$; 3ª evaluación: $F=7.7$; g.l=5; 92; $p<0.01$).

b) Situación análoga se presentó en la evaluación de lectura oral, nuevamente hubo gran variabilidad interescuelas (ANOVA: 1ª evaluación: $F=3.4$; g.l=5; 44; $p=0.05$; 2ª evaluación: $F=14.1$; g.l; 94; $p<0.01$; 3ª evaluación: $F=7.8$; g.l=5; 87; $p<0.01$).

c) En general, aunque se no se trata de instancias de evaluación comparables, los logros promedios, al comparar ambas evaluaciones, tienden a ser levemente superior en las pruebas de escritura de lectura y escritura que en lectura oral (57.4%, DS=26 y 53.4%, DS=22, respectivamente).

d) Es importante destacar que al aplicar la Prueba de funciones básicas (P.F.B.) al inicio del año escolar, no se observaron diferencias tan significativas.
Al correlacionar la Prueba de funciones básicas con las evaluaciones (b), se obtuvieron coeficientes muy modestos, aunque significativos, 0.52; 0.21; 0.17, respectivamente.

e) El análisis de correlación múltiple entre las tres escalas de la P.F.B. (Coordinación visomotora, discriminación auditiva y lenguaje) y el rendimiento en cada una de las tres evaluaciones, mostró coeficientes de $R=0.582$; 0.455 y 0.466. De acuerdo a esto, las tres áreas de la P.F.B. explicarían un 33.9%; 20.7% y 21.7% del rendimiento en las respectivas evaluaciones.

f) La tercera evaluación fue aplicada también a un grupo control, y se observó una gran variabilidad en los puntajes de las diferentes escuelas incluido el grupo control.

En el análisis sobre las diferencias observadas entre el grupo experimental y el grupo control, éstos resultaron estadísticamente significativos a favor del grupo experimental en ambas pruebas, esto es, Prueba de lectura y escritura ($t=6.4$.; g.l 162, $p<0.01$) y Prueba de lectura oral ($t=2.7$; g.l: 162, $p<0.05$).

## Conclusiones

1. El estudio del lenguaje espontáneo de los niños prelectores de comunidades rurales de la comuna de La Unión, décima Región, recogió una rica información relativa a las costumbres, tradiciones y cultura de la zona. Se apreció que los niños conservan tradiciones hispánicas y aborígenes perdidas, en parte, en la cultura nacional. Se confirmó que las diferencias en sintaxis, vocabulario, pronunciación, etc., son hechos que no pueden ser ignorados en el proceso educativo. Se detectaron carencias que la enseñanza de la lengua debería enfrentar partiendo de la concordancia que debe existir entre el proceso educativo y las variables culturales y sociales que caracterizan a esos niños.

2. Se concretó la metodología propuesta en la elaboración del material, todo lo cual ha resultado beneficioso para los niños y para la comunidad. Se trata de un enfoque balanceado entre aquellos "orientados al código" y los "orientados al significado y a la lengua total". El niño trabaja con totalidades que tienen sentido para él, en una secuencia cuidadosamente estudiada y explícitamente enseñada. Se centra en las exigencias del código, y facilita la automatización en las relaciones fonema-grafema, de acuerdo a las características del español hablado en Chile.



1085

3. La aplicación de la metodología ha permitido realizar una serie de hallazgos enriquecedores del trabajo en aula y que posibilitan retroalimentar el proceso. Entre ellos, cabe destacar que:
   - ○ Existen diferencias significativas inter-escuelas al interior del mismo grupo experimental.
   - ○ Se manifiesta una importante relación entre el rendimiento en las pruebas escritas de lectura y escritura y el rendimiento en la lectura oral. Esto confirma una de las hipótesis de trabajo: el niño que decodifica bien en un aspecto, es factible que lo haga también en el otro. El niñoque ha desarrollado mejores esquemas de comprensión, tenderá, con mayor probabilidad, a leer con sentido.

4. Al hacer una evaluación crítica, se puede afirmar (y se pudo comprobar) que:
   - ○ Los logros de lectura inicial favorecen el progreso escolar posterior.
   - ○ Los profesores que se han comprometido con la investigación utilizan con propiedad la metodología y el material y sus resultados son altamente efectivos.
   - ○ El uso adecuado del material, sustentado en la metodología propuesta, propicia la planificación de actividades diferenciadas y personalizadas.
   - ○ La comunicación entre los profesores de la comuna que participan en la investigación y los docentes investigadores, ha garantizado la eficiencia y el progreso de la iniciativa. Se espera que, con equipos regionales bien formados, el programa seguirá realizándose con mayor autonomía.
   - ○ Se aconseja extender la aplicación de este enfoque a otras regiones del país.

## Bibliografía


Alvarado, Cantillana, Fleege, Silva (1993) **Evaluación de la aplicación experimental de una metodología para el aprendizjae de la lectura y escritura en primeros años básicos desde una perspectiva sociolingüística en la realidad rural.** Chile: Universidad Gabriela Mistral. Tesis de grado.

Alliende, F. y col. (1987) **Prueba CLP. Formas paralelas.** Manual para la aplicación de la Prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva. Ediciones Universidad Católica de Chile.

Araya V., Lucía (1990) **La comprensión de lectura. Un proceso de discusión.** Chile: Universidad Gabriela Mistral.

Bates, Elizabeth (1978) "Pragmatics and sociolinguistic in child language." En D.M. Morehead: **Normal and deficient child language.** Baltimore: University Park Press.

Berdicewski, O. y N. Milicic (1985) **Manual de la Prueba de funciones básicas.** Galdoc.

Borsotti, Carlos (1984) **Sociedad rural, educación y escuela en América latina.** Buenos Aires: Editorial Kapelusz, Unesco-Cepal Penud.

Cano, Hurtado, Lanza, Passicott, Weber (1992) **Resultados preliminares de la aplicación de un nuevo enfoque metodológico para la enseñanza de la lectura y escritura en primeros años básicos de escuelas rurales municipalizadas de la Comuna de La Unión.** Chile: Universidad Gabriela Mistral. Tesis de Grado.

Condemarín, M. y otros (1987) **La escritura creativa y formal.** Santiago: Editorial Andrés Bello.

Dale, Philips (1980) **Desarrollo del lenguaje.** México: Editorial Trillas.

Halliday, M.; A. Mc Intosh y P. Stevens (1968) **The lingüistics sciences and language teaching.** London: Longman.

Kaufman, Ana María. (1988) **La lectoescritura y la escuela: una experiencia constructivista.** Buenos Aires: Santillana, Aula XXI.

Ministerio de Educación. **Declaración de material didáctico auxiliar.** Documento ORD Nº 05/00408 de abril de 1993.

Rabanales, Ambrosio. **El perfil lingüístico del chileno**. Documento de trabajo. s/f.

Sailer M., Sylvia (1990) **Síntesis general del proyecto para la confección de textos y material de apoyo para el desarrollo de la lectura y la escritura en la comuna de La Unión.** Documento. Chile: Universidad Gabriela Mistral.

Universidad Gabriela Mistral (1993) **Desarrollo de un enfoque metodológico para el aprendizaje de la lectura y escritura en escuelas rurales de la décima región con una perspectiva sociolingüística.** Aplicación piloto. Documento interno.

Universidad Gabriela Mistral (1994) **Investigación de la Facultad de Educación de la Universidad Gabriela Mistral en escuelas municipales rurales de la comuna de La Unión.** Informe de avance.





1086

# NUEVA SECCIÓN
# TESIS RECIENTES

La tesis de Graciela Quinteros (GQ)* constituye una importante contribución para entender los problemas que deben enfrentar y superar los niños para pasar de una concepción silábica del sistema de escritura a una concepción alfabética.

La riqueza del trabajo no está tanto en los datos recogidos (seguimiento longitudinal, durante el primer año escolar, de 5 niños, de los cuales se estudia el proceso de construcción de palabras escritas), sino en el modo de analizar esos datos. En lugar de limitarse a constatar los progresos en términos de pertinencia de las letras elegidas, o las dificultades que subsisten en términos de "consonantes aleatoriamente usadas", GQ se pregunta de un modo obsesivo y tenaz, ¿por qué este niño X, en este contexto específico, puso esa letra particular (errónea) y no otra (igualmente errónea)?; ¿qué relación podemos establecer en la elección de esa letra particular y las elecciones manifestadas semanas o meses antes por ese mismo niño?

Ese análisis lleva a GQ a hipotetizar modos diferentes de conceptualizar las consonantes y la manera de marcarlas. En lo que aparentemente son produccciones similares, GQ nos invita a ver procesos diferenciados. Al mismo tiempo, recurriendo a la literatura lingüística reciente, que rescata la sílaba como un segmento teóricamente importante, GQ nos ofrece algunas sugerencias interesantes acerca del tipo de trabajo de análisis intra-silábico que parece preceder a cualquier análisis estrictamente fonético.

El resultado más importante de su trabajo es el siguiente: debemos abandonar la idea del período silábico-alfabético como un híbrido. Es posible que, en el futuro, podamos caracterizarlo en sí mismo, y no como un mero período de transición.

El trabajo está lleno de sugerencias estimulantes. Lamentablemente, ninguna de las hipótesis que se enuncian puede ser confirmada o refutada con los datos que presenta. Hay de hecho, un gran desfasaje entre el modo de recolección de los datos y la interpretación que se realiza varios años después y con muchas lecturas de por medio. El trabajo sólo permite sugerir la plausibilidad de ciertas hipótesis, que otros trabajos más puntuales y precisos deberán permitir evaluar. En la perspectiva de un trabajo como éste, que abre rumbos, se trata de "defectos superables". Es una tesis de Maestría que conduce a la elaboración de nuevas hipótesis, que cambia nuestra mirada sobre un período relevante de la evolución (y escolarmente decisivo), y que integra de una manera cuidadosa la producción fonológica reciente con los datos psicogenéticos. Son pocas las tesis de Maestría de las que pueden desprenderse tantos trabajos futuros, continuación natural y casi "obligada" de éste.

***Emilia Ferreiro***

*Véase **"El uso y función de las letras en el período pre-alfabético"**, en LECTURA Y VIDA, Año 15, Nº 4, diciembre 1994, págs. 27-38.



1087

## Presentación de una colección de libros: Colección L.E.A. (Lenguaje. Escritura. Alfabetización)

*Emilia Ferreiro*

El estudio y análisis de los sistemas de escritura, su transformación a través del tiempo, y la relación de la producción escrita con la cultura, con una determinada organización social que define roles, funciones, posibilidades e imposibilidades, así como las siempre complejas relaciones entre oralidad y escritura: todos ellos son temas sobre los cuales hay una creciente y novedosa producción académica.

Esa producción viene de autores con diferentes formaciones profesionales (historiadores, antropólogos, semiólogos, lingüistas, psicólogos, etc.) y se encuentra dispersa en los catálogos de bibliotecas, librerías y editores: a veces en colecciones de historia, de arqueología o de pedagogía, cuando no en artes gráficas o en comunicación.

Esa producción corresponde a un campo de estudio multidisciplinario que aún no tiene nombre ni estatus dentro del ambiente académico. Podemos decir que se trata de una producción en cierto modo dispersa, por ello mismo de difícil acceso, y que requiere del lector ya alfabetizado la capacidad de problematizar lo que pareciera obvio y elemental: la relación entre las marcas gráficas y el lenguaje, los procedimientos necesarios para llegar a una comprensión plena de esas marcas, la definición misma de alfabetización.

Algunas editoriales han sentido la necesidad de agrupar la alfabetización con temas que sobrepasan en mucho el ámbito escolar. Por ejemplo, Cambridge University Press tiene una colección titulada "Studies in literacy, family, culture and the state"; Ablex Publishing Corporation tiene una serie titulada "Writing research" cuyo subtítulo es "Multidisciplinary inquiries into the nature of writing".

Al parecer, nada similar existía en español. No conozco ninguna colección que intente vincular los tres temas presentes en ésta. Hace unos tres años propuse a la *Editorial Gedisa*, con sede en Barcelona, iniciar una aventura editorial que hicera accesibles a los lectores del mundo hispano una literatura variada, heterodoxa, provocadora, que permitiría ayudar a este gran despertar de la reflexión sobre la alfabetización que hace falta para no iniciar el próximo siglo declamando el derecho a la alfabetización, pero repitiendo acciones que no conducen a la realización de ese derecho. Hemos simplificado a tal punto el proceso de alfabetización que no conseguimos comprenderlo. Es preciso re-introducir una complejidad perdida y en ese preciso punto la historia resulta de una enorme actualidad.

Los primeros diez títulos anunciados (tres de los cuales ya están disponibles en librerías) corresponden a autores franceses, italianos, ingleses, canadienses, norteamericanos y latinoamericanos. Comenzando por los tres títulos que ya se encuentran disponibles en librerías, la lista es la siguiente:

### Discursos sobre la lectura
*A.M. Chartier y J. Hëbrard*

Dos especialistas franceses en historia de la educación analizan un siglo de "discursos sobre la lectura" (1880-1990) producidos en Francia por la institución escolar, por los bibliotecarios y por la iglesia, tratando de responder a esta pregunta: ¿Desde cuándo se habla de "crisis de la lectura"?

### Antropología de la escritura
*G.R. Cardona*

Cardona, lingüista y antropólogo italiano muerto hace pocos años en un momento de gran producción intelectual, nos ayuda a observar el funcionamiento de la escritura en culturas y tiempos diversos, haciendo emerger los



1088

aspectos cognoscitivos, sociales, mágicos y sagrados de la escritura (a la vez uno de los más potentes instrumentos de conocimiento y de manipulación de la realidad).

### El orden de los libros
*R. Chartier*

Este importante e influyente historiador francés se ocupa, en este texto, de la invención del autor como principio fundamental de designación de los textos, de la definición histórica del lector y de la organización de las bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII.

### Concepciones sobre la escritura en la antigüedad romana
*F. Desbordes*

Una lingüista francesa nos presenta un análisis cuidadoso de textos de un período de 300 años, que van de los orígenes al apogeo del Imperio Romano, tratando de develar cuáles eran las ideas sobre la escritura que se elaboraron en ese período. La historia de las teorías sobre la escritura es muy diferente de la historia de las marcas escritas. Este texto permite comprender por qué los latinos nos transmitieron una gramática pero no una lingüística.

### Cultura escrita y oralidad
*D. Olson y N. Torrance (comps.)*

David Olson, un psicólogo canadiense muy conocido, junto a una de sus colaboradoras agrupa en este volumen una serie de ensayos que ayudan a descartar la visión tradicional de la escritura como "via regia" hacia la racionalidad y la modernidad. Son textos que enfatizan la necesidad de una visión multidisciplinaria y antireduccionista de la escritura.

### Cultura escrita en sociedades tradicionales
*J. Godoy*

Un libro básico y ya clásico, en las fronteras entre la historia y la antropología, que se organiza alrededor de la siguiente pregunta: ¿De qué manera se transmite la herencia cultural en sociedades ágrafas y qué es lo que cambia con la introducción de la escritura? Reúne trabajos sobre China, India, Tailandia, Sudán, Somalía, Madagascar.

### Hacia una teoría de la lengua escrita
*N. Catach (comp.)*

Nina Catach, especialista en historia de la ortografía, reúne en este volumen un conjunto de trabajos que reivindican la necesidad de una teoría propiamente lingüística de la escritura.

### Sistemas de escritura
*G. Sampson*

"Durante la mayor parte del siglo XX, la lingüística ha ignorado casi totalmente a la escritura", dice Sampson quien, en esta obra analiza "con los métodos de la lingüística científica moderna" los sistemas de escritura previos a la escritura alfabética, pero también las escrituras actuales de China, Japón y Corea.

### Cultura, pensamiento, escritura
*J. Bottéro y otros*

Los trabajos reunidos en este volumen problematizan la relación entre cultura, escritura y modos de pensar. Jean Bottéro, el gran especialista en Mesopotamia, se ocupa de los orígenes de nuestra escritura; Leon Vandermeersch, de la cultura china. J. Lapacherie muestra la persistencia de lo ideográfico en las escrituras alfabéticas. B. Fraenkel analiza la historia de la firma. K. Morrison distingue entre la historia de la escritura y la historia de la textualidad.

### Caperucita roja aprende a escribir
*E. Ferreiro, C. Pontecorvo, I. García H. y N. Ribeiro M.*

Estudios comparativos en español, portugués e italiano sobre textos producidos por escritores debutantes (niños 7-8 años) y analizados a través del sistema de análisis automático TEXTUS, creado especialmente para estos fines. El libro incluirá un diskette con los programas y el manual del usuario.

LOS LIBROS



1089

## La legibilidad de los textos

*Felipe Alliende González*

*Santiago de Chile:*
*Editorial Andrés Bello, 1994*
*287 págs.*

**La legibilidad de los textos** de Felipe Alliende Ph.D. es una obra destinada a facilitar la selección, elaboración y utilización de materiales escritos. Como lo indica su título, el libro gira en torno del concepto de legibilidad, entendido como la efectiva posibilidad de que el lector lea con placer y provecho los textos que se proponen o que él mismo selecciona.

Se trata de un estudio dirigido fundamentalmente a los educadores, pero gran parte de los principios que se enuncian y de los instrumentos que se proponen suelen ser útiles para otras personas, como editores, periodistas, escritores, libreros.

Los educadores, tanto los que trabajan en el aula como los psicopedagogos y los responsables de la planificación curricular, encontrarán en este trabajo una serie de conceptos e indicaciones prácticas en relación con los materiales escritos que manejan diariamente.

La obra se presenta dividida en dos partes. La primera apunta hacia la formulación de un concepto integral de legibilidad. Es la base de la segunda parte, que entrega procedimientos e instrumentos para determinar la legibilidad de un material escrito. Entre los instrumentos que se presentan está el **Indice General de Legibilidad**, que permite establecer la relación adecuada entre los diferentes tipos de textos y los diferentes tipos de lectores. Y, entre los procedimientos, se destacan el **Perfil de Legibilidad y el Procedimiento Integral de Determinación de la Legibilidad** (PIDELE), que permiten realizar evaluaciones muy completas sobre las posibilidades de lectura provechosa que tienen los diversos tipos de lectores.

*M.G.C.*

## JOURNAL OF READING CAMBIA DE NOMBRE

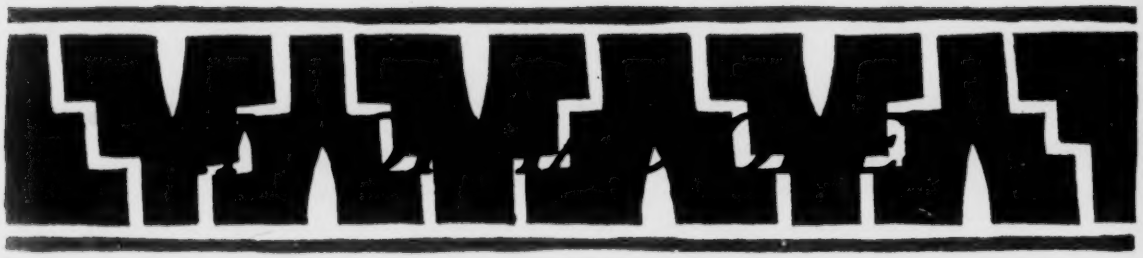
A partir de setiembre de 1995 (Nº 1, Vol.39), una de las publicaciones en inglés de la IRA, el Journal of Reading, se llamará **Journal of Adolescent & Adult Literacy** (JAAL). El cambio de nombre tiene como objetivo reflejar mejor la temática de sus artículos. Journal of Reading siempre trató la temática de la lectura de adolescentes y adultos, pero la confusión se generaba por la poca especificidad de su nombre, por tanto la nueva denominación tiene como objetivo clarificar esto.

El Comité de Publicaciones de la IRA propuso al Consejo Directivo de la Asociación el cambio de denominación y ellos fueron quienes eligieron el nuevo y definitivo nombre.

A pesar de esta modificación, no han cambiado el número de ISSN, la secuencia de números y volúmenes, su contenido (práctica educacional, nuevas investigaciones y teoría), el sistema de selección de los artículos, la frecuencia de publicación (8 números anuales, de septiembre a mayo), el costo y el equipo de dirección y producción de la revista.



1099



## PREMIOS IBERO-AMERICANOS DE ILUSTRACIÓN 1994

La Conserjería de Cultura de la Junta de Andalucía ha otorgado los premios iberoamericanos de Ilustración, para obras publicadas en 1994, dentro del **XXIV Congreso Internacional del IBBY de Literatura Infantil y Juvenil**.

Este año, una de las tres Menciones de Honor a la Edición y a la Ilustración han recaído en nuestro país. Se ha adjudicado la Mención de Honor Edición a Aique Grupo Editor, empresa argentina dedicada hace veinte años a la producción de libros escolares, por la edición de su libro **Historias de un topo llamado Amable.**

Este volumen, cuya autora es Beatriz Ferro, pertenece a la serie El Trébol Azul, de reciente aparición, destinada a la lectura de los chicos en todos los niveles de la educación primaria.

La Mención de Honor Ilustración ha recaído en Carlos Nine, ilustrador del libro. Esta distinción no hace sino reconocer el esfuerzo y la profesionalidad de todos los editores argentinos, gracias a los cuales nuestro país puede volver a competir, como en este caso, en foros internacionales, por la calidad de sus productos.

## SEXTA CONFERENCIA DE LA RED DE LENGUAJE INTEGRAL

La **Sexta Conferencia Anual de la Red de Lenguaje Integral** (Whole Language Umbrella) tendrá lugar del 27 al 30 de julio de 1995, en Windsor, Ontario, Canadá, cuyo tema central será: "Celebrando las comunidades".

Se presentarán autores de literatura infantil de distintas comunidades, especialistas en enseñanza del lenguaje integral, y se han previsto sesiones de comunicaciones y seminarios.

Mayor información sobre la conferencia y la presentación de ponencias para comunicaciones libres o seminarios debe ser solicitada a:
Gerry Oglan. Tel: 519-255-3372 o
fax: 519-255-1651, Canadá.

## SEGUNDO CONGRESO DE LAS AMERICAS DE LECTOESCRITURA

Los días 23, 24 y 25 de agosto de 1995 se llevará a cabo en Heredia, San José, Costa Rica, el **2do. Congreso de las Américas de Lectoescritura**, cuya temática abarca, en esta oportunidad, los siguientes puntos:

▲ Procesos iniciales de lectura y escritura (preescolar, primero y segundo grados).
▲ Los métodos utilizados en los procesos de lectura y escritura.
▲ ¿Cómo intervenir pedagógicamente cuando el niño ha adquirido los procesos de lectura y escritura?
▲ Dificultades en el aprendizaje.
▲ El maestro en la literatura infantil.
▲ Lectoescritura y educación rural.
▲ Lectoescritura y educación bilingüe.

El Congreso tiene, a través de la temática expuesta, los siguientes objetivos:
✔ Valorar el estado actual de la atención de los procesos de lectura y escritura en las Américas.
✔ Intercambiar experiencias en relación con la temática propuesta.
✔ Generar discusión que promueva el cambio en los procesos pedagógicos.
✔ Promover la reflexión sobre los enfoques actuales.

**Informes e inscripción:**
Universidad Nacional de Costa Rica
Apartado 86-3000
Heredia, Costa Rica
Fax: 237-6465
Tel: 237-8155



1091

# lectura y vida

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA


**Cuota de afiliación individual: U$S 19.**

**Cuota de afiliación institucional: U$S 41.**

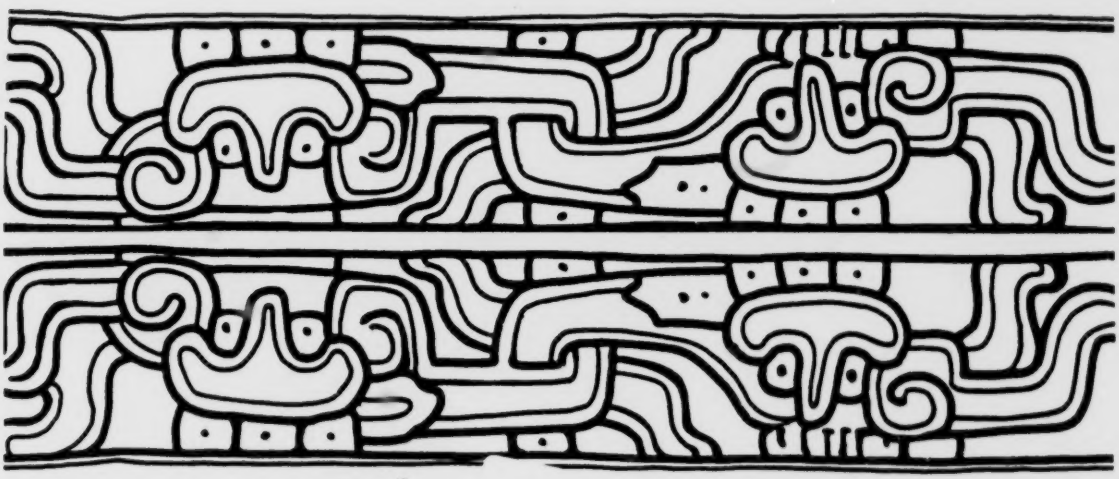
La afiliación anual a la Asociación Internacional de Lectura incluye **Lectura y Vida**, material informativo, descuento en congresos y publicaciones.

Cheque o giro en **dólares** sobre un banco de los Estados Unidos a la orden de la **Asociación Internacional de Lectura**, a:
IRA PO Box 8139 Newark,
Delaware 19714-8139, U.S.A.

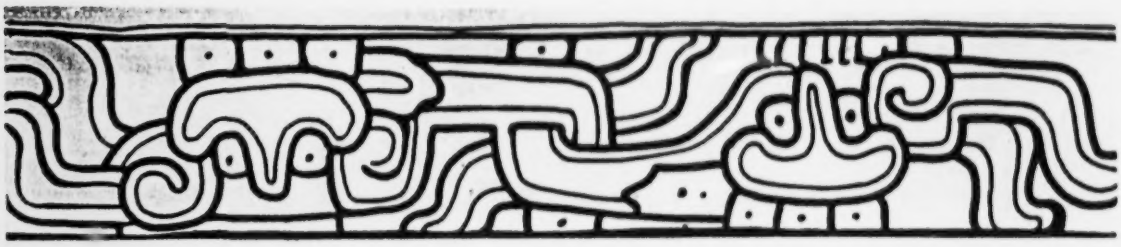
Argentina: Cheque o giro en pesos por el equivalente a U$S 19 ó 41 al cambio oficial, a:
Casilla de Correo 124, Sucursal 13
(1413) Buenos Aires, Argentina.

Recargo por correo vía aérea: U$S 10.

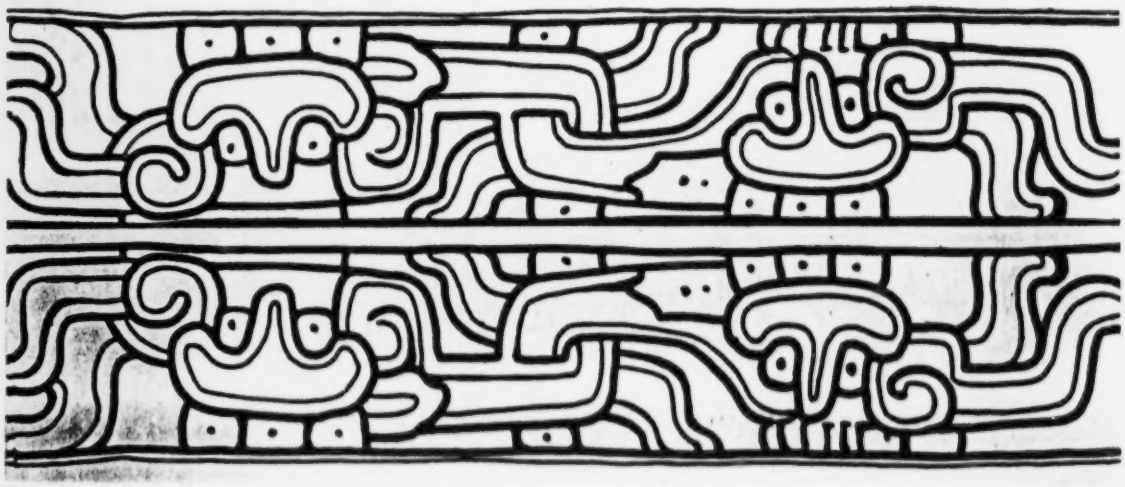

Redacción de **Lectura y Vida**
Lavalle 2116 - 8º B
(1051) Buenos Aires, Argentina
Tel. y FAX 953-3211
**Horario:** Lunes a viernes de 12 a 18 hs.


L092



- ✔ EL ENTORNO Y EL MAESTRO EN DIVERSAS PERSPECTIVAS DE LA ALFABETIZACIÓN INICIAL
- ✔ REVALORIZACIÓN DEL ESTUDIANTE BILINGÜE MEDIANTE UN PROGRAMA DE LECTURA BASADO EN LITERATURA AUTÉNTICA
- ✔ PROPUESTA ALTERNATIVA PARA ESTIMULAR LA COMPRENSIÓN LECTORA: UNA EXPERIENCIA CON NIÑOS DE 5° GRADO
- ✔ EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y ESCRITURA, DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIOLINGÜÍSTICA



ira

BEST COPY AVAILABLE



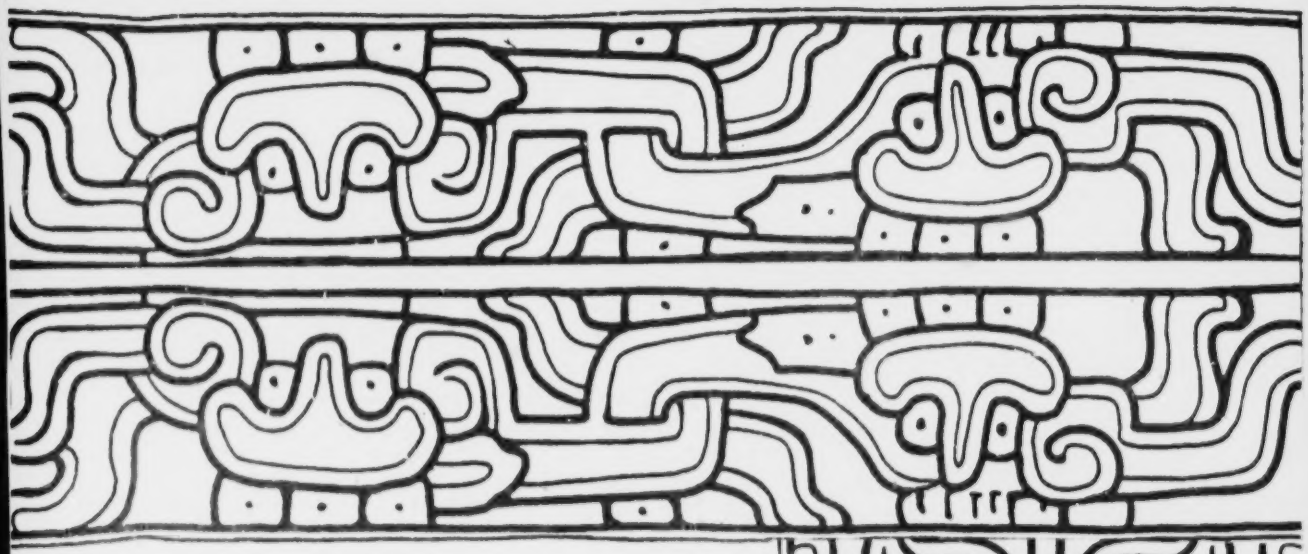
Lavalle 2116 - Piso 8º Dto "B" - 1051 Buenos Aires

# lectura y vida

AÑO 16
Nº 2
JUNIO 1995

1094

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA
ISSN 0325-8637 CODEN LVIDDG



*El analfabetismo, fenómeno social profundamente arraigado, representa la negación del derecho fundamental de aprender, conocer y comunicarse.*

*Actualmente existen en el mundo cerca de mil millones de adultos que no saben leer ni escribir.*

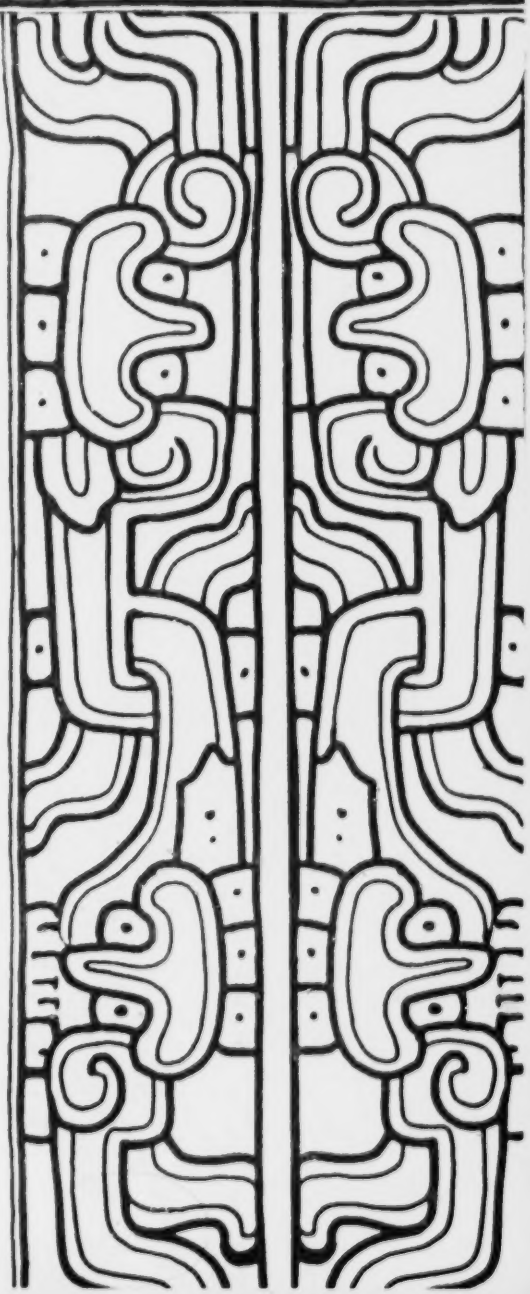
*Cien millones de niños en edad escolar no tienen sitio donde aprender y amenazan con engrosar las filas de adultos analfabetos del siglo XXI.*

*Crear un mundo en el que todos puedan alfabetizarse representa un tremendo reto.*

***Unesco***

Aquí aceptamos el desafío y, desde este lugar, luchamos por el cambio.

1095



# 16° CONGRESO MUNDIAL DE LECTURA

**PRAGA,**
**REPÚBLICA CHECA**

**9 AL 12 DE JULIO**
**DE 1996**



800 Barksdale Road,
P.O. Box 8139
Newark - Delaware 19714
USA

Fax: 1- (302) 731-1057

**Revista Latinoamericana de Lectura**
**Año XVI - Número 2 - Junio 1995**

Publicación trimestral de la
**Asociación Internacional de Lectura** (IRA)
P.O.Box 8139 - Newark, Delaware 19714
Estados Unidos

**Directora**
María Elena Rodríguez

**Consejo Editorial Consultivo**
María Elvira de Alonso (Colombia)
Laura C.A. de Athayde Sandroni (Brasil)
Berta P. de Braslavsky (Argentina)
Mabel Condemarín Grimberg (Chile)
Alan N. Crawford (Estados Unidos)
Adolfo Elizaincín (Uruguay)
Emilia Ferreiro (México)
Kenneth Goodman (Estados Unidos)
Nelson Rodríguez Trujillo (Venezuela)
Ana Teberosky (España)

**Diseño de tapa**
**Diagramación**
Patricia Leguizamón

**Composición y armado**
**Lectura y Vida**

**Imprenta**
Color EFE - Paso 192 - Avellaneda

**Redacción**
Lavalle 2116 - 8° - B
(1051) Buenos Aires - Argentina - TE: 953-3211

**Dirección Postal**
Casilla de Correo 124, Sucursal 13
(1413) Buenos Aires, Argentina

**Costo de la suscripción anual**
(equivale a la afiliación a la
Asociación Internacional de Lectura)

**América Latina, Africa y Asia** (excepto Japón)
Socio individual: u$s 19
Socio institucional: u$s 41
**Resto del mundo:** u$s 38

**Aparece en marzo, junio, setiembre y diciembre**

Registro de la Propiedad Intelectual N° 409.892

Los artículos y fotografías no pueden reproducirse total o parcialmente sin la autorización escrita de LECTURA Y VIDA, Revista Latinoamericana de Lectura.
Los artículos firmados no expresan necesariamente la opinión de la Asociación Internacional de Lectura o de la Redacción de la revista.

LECTURA Y VIDA es un foro abierto para el intercambio de información sobre teoría, investigación y práctica de la lectura y escritura.

ISSN 0325-8637
CODEN LVIDDG

CORREO ARGENTINO CENTRAL | FRANQUEO PAGADO | CONCESION Nº 1554

# sumario

**Editorial**

**Lectura, escritura y formación docente**

**El razonamiento estratégico como factor de desarrollo de la expresión escrita y de la comprensión de lectura**

**En la literatura infantil: ¿La diversidad lingüística coincide con una diversidad literaria?**

**El contenido y los alumnos de alto riesgo: estrategias prácticas para maestros**

**Hacia una formación docente en comunicación**

**La problemática de la lectura en algunas escuelas de la provincia de La Pampa, Argentina**

**Libros y revistas**

**Información**

**Espacio bibliográfico**

1917

**Editorial** 4

**María Eugenia Dubois (Venezuela)**

Consideraciones acerca de algunas concepciones de la lectura (rol activo del lector, la lectura como proceso transaccional), y de la escritura (evolución del sistema de escritura en el niño, la escritura como una forma de explorar y descubrir ideas), en relación con la formación docente. 5

**Julia Sequeida y Guillermo Seymour (Chile)**

Análisis de uno de los componentes implícitos en el comportamiento comunicativo eficiente de los adolescentes --la habilidad macrocognitiva-comunicativa-, que resulta de la integración de un amplio conjunto de destrezas de pensamiento, sustentadas en el desarrollo metacognitivo. 13

**Gemma Lluch i Crespo (España)**

Formulación de las premisas sobre las cuales se sustenta la tesis de que la literatura infantil escrita en las lenguas de las comunidades autónomas del estado español (catalán, gallego, euskera), no presentan rasgos específicos y distintivos suficientes que permitan diferenciarlas. 21

**Alfredo Schifini (Estados Unidos)**

Propuestas de trabajo escolar con los contenidos curriculares que integran el recurso de los aportes contextuales, el empleo de los conocimientos previos de los alumnos y una evaluación basada, fundamentalmente, en la observación, los portafolios y la ejecución de acciones. 25

**Gabriela Urrutibehety (Argentina)**

Relato de una experiencia de producción de un video educativo para trabajar las competencias comunicativas de futuros profesores de enseñanza media. 33

**Julia Llanes de Buschiazzo y Leda García de Fiorucci (Argentina)**

Interpretación de los datos obtenidos en una encuesta diagnóstico, realizada a docentes pampeanos, para conocer qué dificultades encuentran en la enseñanza de la lectura, cuáles son las estrategias que utilizan y qué actitudes tienen frente a los posibles cambios. 37

42

44

**María Elena C. de De Vincenzi (Argentina)** 48
Selección y uso de textos.

1098

# EDITORIAL

La relación entre la inversión educativa y el crecimiento económico es uno de los temas en debate que suscita grandes controversias dentro de la comunidad educativa y de la sociedad en general. Sin ánimo de entrar en consideraciones polémicas acerca de las variables que pueden afectar negativamente a la inversión (como, por ejemplo, la planificación errónea de los recursos) y a los alcances reales del crecimiento económico, nos interesa recoger aquí algunos datos acerca de América Latina en esta etapa de políticas de ajuste, porque se vinculan estrechamente con el futuro de la alfabetización.

En un artículo reciente publicado por el diario "Clarín", Bernardo Kliksberg, profesor honorario de la Universidad de Buenos Aires, ponía de manifiesto que el gasto por niño en la escuela primaria bajó un 30 por ciento en América Latina en la última década, lo que se tradujo "en una menor calidad de la educación, en la mayor repetición del mundo y en una fuerte deserción".

La menor calidad, la repetición y la deserción, son factores que reflejan la desigualdad de oportunidades educativas que se corresponde con la desigualdad de ingresos, lo cual tiene efectos negativos en términos de eficiencia macroeconómica, eficiencia postulada, paradójicamente, como objetivo central en los modelos económicos vigentes.

"La pobreza del sistema educativo —de acuerdo con Kliksberg— es un factor de inequidad y tiene serias consecuencias que se retroalimentan (...). La inequidad limita el acceso a la educación y ello a su vez aumenta la desigualdad. En América Latina este círculo perverso sigue creciendo."

En un taller internacional, que organizaron Unicef y la Oficina Internacional de Educación, llevado a cabo en Ginebra en febrero de este año, en el que participaron especialistas de primer nivel, se trató ampliamente el problema de la repetición, problema al cual no se le ha prestado la atención que en realidad se merece. La repetición, en especial en los primeros grados, afecta a la mayoría de los países del mundo entero, inclusive los centrales, pero se manifiesta en forma dramática en los países periféricos. Este fenómeno involucra, fundamentalmente, a las áreas rurales, las escuelas públicas, las poblaciones indígenas, los sectores marginados, a los alumnos con padres analfabetos, entre otros, y también a los maestros con escasas expectativas acerca de las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos.

Las reducciones en el gasto educativo, según Germán Rama, "pauperizaron a los maestros, dejaron de mantener y construir locales escolares y hacinaron a los niños, promovieron una profunda crisis de la profesión de maestro. (...) porque a través de las políticas públicas se desvalorizó el noble acto de enseñar a los niños".

Tomando en cuenta lo expresado anteriormente, y tal como sostiene el Informe Aylwin de las Naciones Unidas, el sistema educativo opera como "un factor que agrava la inequidad latinoamericana, estimada hoy la más aguda de todas las regiones del mundo".

Trabajar en y sobre esta realidad es nuestra tarea.

# LECTURA, ESCRITURA Y FORMACIÓN DOCENTE

MARÍA EUGENIA DUBOIS

*La autora es profesora del Postgrado de Lectura de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.*

La intención de este trabajo[1] es la de hacer un relato acerca de la significación que tuvieron la lectura y la escritura para nuestro grupo del **Postgrado de Lectura de la Universidad de Los Andes**, y para nuestra propia formación, desde el momento en que iniciamos el estudio de esos procesos, hace más de 15 años.

El motivo que nos llevó a incursionar en ese área fue la inquietud, experimentada y compartida por muchos otros colegas dentro de la Universidad, frente a los problemas de comprensión de la lectura que mostraba un gran número de estudiantes. Sabíamos que este hecho estaba directamente ligado al bajo rendimiento estudiantil y que era por lo tanto el causante, en alguna medida, de la alta tasa de deserción existente en los primeros semestres de la Universidad.

Comprender qué es lo que convertía a la lectura en una barrera tan difícil de sobrepasar para muchos estudiantes, en especial para aquellos pertenecientes a los estratos socioeconómicos menos favorecidos, fue un verdadero desafío para el grupo, a la vez que constituyó un aliciente para emprender el estudio sistemático de ese proceso.

El inicio no fue fácil, no teníamos idea de cuál debía ser el camino a seguir. Nos preguntábamos qué sabíamos sobre lectura, qué necesitábamos saber, a quiénes podríamos acudir para que nos orientaran en esa búsqueda. Encontramos apoyo en muchos colegas pertenecientes a distintas disciplinas, dentro y fuera de la Universidad, con lo cual ampliamos considerablemente nuestra perspectiva sobre el tema. Tampoco resultó fácil conseguir bibliografía. El campo de estudio era relativamente nuevo y nadie en nuestra Universidad lo había abordado hasta ese momento, por lo cual la biblioteca no disponía de obras especializadas. Finalmente,

a través del **Banco del Libro** de Caracas y de gestiones personales, logramos reunir una apreciable cantidad de material que nos dedicamos a leer y comentar en sesiones de grupo. Sesiones que, dicho sea de paso, lograron institucionalizarse con el correr de los años y hoy persisten en la forma de un seminario interno del Postgrado de Lectura.

La historia del grupo es muy larga y no es mi intención describirla en toda su amplitud. Quiero, en cambio, destacar las ideas o las concepciones sobre lectura y escritura que causaron mayor impacto en nosotros. Me referiré a ellas por separado y comenzaré por las que se refieren a la **lectura**, dado que el estudio de este proceso fue nuestra preocupación inicial, y durante bastante tiempo la única, a la cual dedicamos todo nuestro esfuerzo.

Las concepciones que nos causaron honda impresión fueron sin duda muchas, pero hay dos que se destacan, quizá, como las más representativas. La primera es la que señalaba el papel activo jugado por el lector en el proceso de la lectura; la segunda, la que se refería al carácter transaccional de ese proceso.

Comencemos por la primera: el papel activo del lector frente al texto. Ante todo debo decir que desde nuestra posición de usuarios de la lengua escrita creíamos saberlo todo sobre lectura. ¿Acaso no éramos profesores universitarios? ¿No habíamos aprendido a leer alguna vez y no se suponía que era para siempre? Habíamos, además, continuado en el ejercicio de la lectura en nuestra carrera y en nuestra vida profesional, por lo tanto estábamos seguros de nuestra condición de lectoras y lectores maduros con una vasta experiencia en esa actividad. ¿Qué más necesitábamos? La respuesta no iba a tardar en llegar. El análisis de ese proceso nos iba a demostrar muy pronto, y sin ninguna duda, que precisábamos aprender muchísimo más y que ese aprendizaje nunca se agotaría porque jamás se alcanza un punto final.

Tratando de recordar qué era para nosotros leer en ese entonces, se me viene a la mente la palabra **recibir**. Leer era recibir ideas, conocimientos, información. El libro se abría, se recorría con los ojos y se extraía el significado que encontrábamos en él. La lectura era un proceso que iba de la página al lector; ahí estaba el significado y éste llegaba hasta nosotros para depositarse en nuestra mente. Pero he aquí que de pronto el autor de una obra sobre el tema, Frank Smith (1978a, 1978b), nos daba una explicación totalmente diferente. Nos decía que el proceso seguía una dirección inversa a la que imaginábamos, no iba de la página al lector sino del lector a la página. Las marcas impresas en ésta actuaban como disparadores del conocimiento ya existente en la mente, el que una vez proyectado sobre el texto permitía la construcción de un significado. Al leer, por lo tanto, se daba tanto como se recibía y la comprensión dependía de cuánto tuviéramos para dar respecto al tema abordado en el texto. Dicho de otro modo, para comprender lo que leíamos necesitábamos tener conocimientos previos que nos permitieran enlazar la nueva información con la ya acumulada en nuestro cerebro, de lo contrario la información nueva carecería de sentido para nosotros y, por lo tanto, se perdería.

Ahora, después de tantos años, me pregunto por qué este conocimiento, que en la actualidad nos parece tan lógico, tan evidente, tuvo para nosotros el impacto de una revelación. Quizá fue porque nos dio libertad, nos quitó la sensación de estar indefensos frente a la obra escrita. Dejábamos de ser entes pasivos para convertirnos en partícipes del texto. De nosotros dependía la construcción de un significado que aunque el escritor lo hubiera puesto ahí para que los lectores lo encontráramos, no lo íbamos a recoger pasivamente, por el contrario, seleccionaríamos aquello que, por algún motivo, nos interesara más y el texto que íbamos a guardar en nuestra memoria sería, de cierta manera, un texto transformado, reescrito por nosotros.

El reconocimiento de nuestra propia actividad como lectores nos abría así un mundo insospechado, nos devolvía la responsabilidad de un acto que creíamos estaba fuera de nosotros. Si leer no era cuestión de **recibir**, sino de **participar**, de **construir**, el aporte que hiciéramos al texto era de enorme importancia para la comprensión. Esta no venía del texto, era construída por nosotros apelando a nuestro conocimiento del lenguaje y a nuestra experiencia del mundo.

Ahora veíamos bajo una nueva luz las dificultades de comprensión que mostraban nuestros estudiantes (carencia de conocimientos previos, diferentes experiencias de vida, distinta competencia respecto al lenguaje) como así también el problema de las diferencias de interpretación de un mismo texto, puesto que podían darse variaciones en la selección de los elementos escogidos para la interpretación. Debo decir, sin embargo, que iba a pasar mucho tiempo antes de que nos diéramos cuenta de las contradiciones en las que incurríamos en nuestra práctica docente. Habíamos tomado conciencia de



1101

muchos de los procesos que tienen lugar en nosotros cuando leemos, pero no éramos todavía capaces de tomarlos en cuenta cuando se trataba de evaluar la lectura realizada por nuestros estudiantes.

La segunda tarea que influyó poderosamente en nuestra condición de lectores y, en especial, en nuestra formación docente, fue la desarrollada por Louise Rosenblatt (1978, 1982a, 1982b, 1985, 1988) con relación a la lectura como proceso transaccional.

Los autores que habíamos leído hasta ese momento coincidían en destacar la construcción del significado, por parte del lector, como consecuencia de un proceso de interacción entre el lector y el texto. Smith (1978a), p.e., nos hablaba de la lectura en términos de la interacción entre la información no visual que posee el lector y la información visual proporcionada por el texto, y nos decía que en ese proceso de interacción el lector construye un significado para el texto. La lectura, según Smith, se inicia con una entrada gráfica, los ojos recogen las marcas impresas y las envían al cerebro para que éste las procese. Esto es, la vista capta la información gráfica, pero es el cerebro el que la procesa y ese procesamiento sólo es posible por los conocimientos y experiencias contenidos en la memoria del lector. Gracias a ellos el cerebro puede tomar decisiones respecto de la información visual y construir un significado para el texto en cuestión. Spiro (1980), por su parte, nos decía que la comprensión del lenguaje escrito implica un proceso activo de construcción del sentido que consiste en la interacción entre el texto y el lector, tomando en cuenta además el contexto, de varios tipos, en el cual se desarrolla la situación de lectura: contexto lingüístico, actitudinal, conocimiento previo, tarea a realizar, entre otros. Wittrock (1981) también nos señalaba que leer con comprensión significa generar el sentido del lenguaje escrito relacionándolo con el conocimiento y la memoria de experiencias pasadas.

Sin embargo, en el modelo interactivo subyacente a estas concepciones el lector y el texto se mostraban, en apariencia por lo menos, como dos entidades autónomas, separadas entre sí. De ahí que algunos autores identificaran ese modelo con el modelo mecanicista de la Física clásica, dentro del cual se mantiene la dualidad sujeto cognoscente-objeto conocido o, en otras palabras, la separación entre el observador y lo observado.

Lo que encontrábamos ahora en Rosenblatt era un nuevo modelo de lectura basado en la moderna concepción científica respecto a la organicidad del Universo. Ella nos explicaba por qué había adoptado el término **transacción** (tomado de Dewey y Bentley, 1949) en lugar de **interacción**. La metáfora para este último de acuerdo con el tradicional paradigma científico, es la máquina, en la cual los elementos o entidades separables actúan unos sobre otros. En el nuevo paradigma científico representado por la física cuántica y extendido a otros campos del saber, como la biología, la ecología, la astronomía, "los seres humanos no son vistos como entidades separadas actuando sobre un ambiente ni el ambiente actuando sobre el organismo, sino que ambos se consideran partes o aspectos de un evento total" (Rosenblatt, 1985). La transacción entonces es un proceso en el cual los elementos o partes son aspectos o fases de una situación total y por eso la metáfora para **transacción** no es la máquina sino el organismo vivo.

Rosenblatt nos hacía ver como cada acto de lectura es un evento, una transacción que implica un lector particular y una particular configuración de marcas sobre una página, ocurriendo en un tiempo particular y en un contexto también particular. Nos decía que es en virtud del acto de lectura que alguien adquiere el carácter de lector y que es a través de ese mismo acto que el texto adquiere significación. Pero más aún, nos señalaba que en esa transacción que es la lectura, también entraban ciertos estados orgánicos, ciertos sentimientos, ciertas relaciones verbales o simbólicas y que de la activación de todas esas áreas, la atención selectiva, con-





BEST COPY AVAILABLE

dicionada a su vez por múltiples factores sociales y personales iba a escoger algunos elementos que sintetizaría o mezclaría dando lugar "al significado". En palabras de Rosenblatt, "El **significado** no reside ya hecho en el texto o en el lector, sino que **sucede** durante la transacción entre el lector y texto" (1988).

Rosenblatt se refería, además, a otro aspecto de enorme importancia para la consideración del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura: el de la postura que adopta el lector frente al texto, según se trate de "retener" lo leído o de "vivirlo". A la primera Rosenblatt la llama **eferente**, que significa cargar, llevar consigo y con ella se refiere a la posición que asume el lector "cuando su atención se centra principalmente en lo que ha de ser llevado, retenido *después* de realizada la lectura" (1982, p. 387). A la segunda postura le da el nombre de **estética** y la caracteriza diciendo que en este caso la atención del lector es absorbida "por lo que está sintiendo, vislumbrando, pensando; por lo que está viviendo a través y *durante* la lectura" (1982, p. 387).

La autora nos advertía que todos los textos pueden ser leídos desde cualquiera de las dos posturas y que es habitual pasar de una a otra durante una misma lectura. Lo que sucede, en general, es que se da un predominio de una de las dos dependiendo de la intención con la cual nos acerquemos al texto.

Rosenblatt analizaba y le ponía nombre a algo que está en la experiencia de todos nosotros como lectores cuando leemos una obra científica con el propósito de explicársela a nuestros alumnos, o cuando estamos totalmente absortos en la lectura de una novela o de un poema. Sabemos también que muchas veces «vivimos» las ideas brillantes encontradas en un informe científico (los escritos de la propia Rosenblatt serían para nosotros un ejemplo) o que desmenuzamos y analizamos un poema cuando lo abordamos como objeto de estudio.

Con esta distinción, Rosenblatt nos hacía caer en la cuenta, y lo señalaba explícitamente, de que la escuela sólo favorece la postura eferente y que aún los cuentos, las poesías, las rimas infantiles son utilizadas como objeto de enseñanza cuando, después de leídos, les preguntamos a los niños: ¿quiénes son los personajes de este cuento?, ¿qué le pasó a Caperucita por desobedecer a su mamá?, ¿qué le preguntó al espejito la madrastra de Blanca Nieves? Las preguntas difícilmente se refieren a lo que se puede haber sentido, imaginado, temido, experimentado a través del cuento.

La escuela nos enseñó que la lectura no es para vivirla, sino para estudiarla, y eso es lo que seguimos repitiendo como docentes con nuestros alumnos. La magia de la lectura, de la que nos hablan Bettelheim y Zelan (1983) está ausente de nuestras escuelas. Se la hemos escondido a los niños y la hemos reemplazado por la "lección" de lectura, la que es obligatorio estudiar porque se controla y califica.

En cuanto a las concepciones sobre **escritura** que influyeron notablemente en nuestro grupo quiero destacar, en primer término, la que explica la evolución del sistema de escritura en el niño y, en segundo lugar, la que muestra la escritura como forma de explorar y descubrir ideas.

Las investigaciones de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979), sobre las ideas, teorías e hipótesis que los niños ponen a prueba cuando se enfrentan a ese objeto cultural que es la escritura, así como las etapas por las cuales atraviesan en la construcción de ese sistema, nos hicieron descubrir el mundo de conocimientos que el niño lleva a la escuela. Comprendíamos ahora, lamentablemente tarde para las que alguna vez habíamos sido maestras de primaria, la importancia de los "garabatos" que hacen los niños y la naturaleza de los supuestos errores que cometen en el desarrollo de la escritura. Ya nada podíamos hacer para reparar nuestra falta, pero sí podíamos tratar de que no la cometieran los futuros maestros, incluyendo en su formación lo que se había descuidado en la nuestra: el análisis de cómo se aprende y desarrolla ese proceso.

La otra concepción que tuvo enorme importancia para quienes integrábamos el grupo, fue la que nos mostraba la escritura bajo una luz que iluminaba aspectos de ese proceso desconocidos por nosotros. Fueron nuevamente las obras de Smith y de Rosenblatt las que nos hicieron ver la escritura con ojos de autor así como la posibilidad de superar muchas de las dificultades que todos encontramos a la hora de expresarnos por escrito.

Smith, hablándonos de los mitos acerca de la escritura, nos revelaba que la capacidad de escribir no es privativa de unos pocos elegidos, los llamados escritores, sino que nos pertenece a todos los que estemos dispuestos a desarrollarla. Nos descubría también el hecho, comprobado después muchas veces en la práctica, de que las ideas surgen de la misma escritura, de que es a través del propio acto de escribir como creamos y exploramos nuevas ideas.

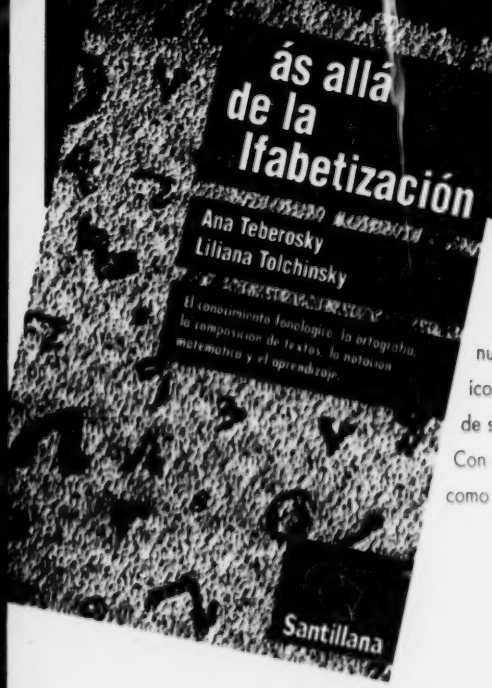
Rosenblatt (1988), por su parte, nos señalaba el carácter igualmente transaccional de la escritura diciéndonos que ésta es siempre "un evento en el tiempo, ocurriendo en un momento particular en la biografía de un escritor, en circunstancias particulares, bajo presiones particulares externas e internas". Nos enseñaba, además, que "en la lectura, como en la escritura, una inesperada yuxtaposición de palabras, el desafío de un nuevo contexto, o una pregunta no formulada pueden abrir, nuevas líneas de pensamiento y sentimiento" y que "las transacciones con el texto explican porqué la escritura puede ser un proceso de aprendizaje, un proceso de descubrimiento" (1988).

Me gustaría ser capaz de transmitir la profunda impresión que las ideas de Rosenblatt causaron en nosotros. Los actos de leer y de escribir adquirían una dimensión totalmente nueva, sucedían teniendo como trasfondo la totalidad del Universo. Nuestras acciones y relaciones, la lectura y la escritura entre ellas, eran parte de una situación total a la que entrábamos, además, y creo que esto era lo que más nos impactaba, con nuestra personalidad global, con nuestros estados físicos tanto como anímicos, con nuestros sentimientos tanto como con nuestro intelecto.

Rosenblatt, que también es docente y que, según propia confesión, a eso le debe gran parte de sus ideas, nos estaba señalando algo que difícilmente es tomado en cuenta por el sistema educativo en cualquiera de sus niveles y que, en consecuencia, tampoco nosotros, como maestros o profesores, le prestamos gran atención. La gran preocupación del sistema, y ésa es la enseñanza que nos ha transmitido, ha sido siempre por el cerebro de nuestros estudiantes, por lo que adquieren en conocimiento, en información, por la rapidez con la que resuelven un problema, por la corrección con la que leen una lectura o escriben una página. La preocupación no ha sido nunca por lo que sienten los niños y los jóvenes, por lo que son, por la actitud que tienen frente a los problemas, por las emociones que les despierta una lectura, por la originalidad de sus escritos.

Rosenblatt nos hacía reflexionar sobre este hecho tanto como sobre los procesos mismos de la lectura y la escritura al señalar que la teoría transaccional implica una nueva manera de concebir la relación del hombre con el hombre y de éste con el mundo que lo rodea. El concepto de transacción se aplica por lo tanto, no solamente a la lectura y a la escritura, sino también a las relaciones entre


ANA TEBEROSKY Y LILIANA TOLCHINSKY
SON DOCENTES TITULARES
DE AULA XXI




En *Más allá de la alfabetización*, las autoras proponen una concepción amplia de la alfabetización que incluye desde las clásicas hasta las nuevas formas de comunicación: esquemas, gráficos, notación matemática, íconos convencionales y el lenguaje del video clip. Y vuelcan la experiencia de sus investigaciones psicológicas y pedagógicas.
Con *Más allá de la alfabetización*, tenga a Ana Teberosky y Liliana Tolchinsky como ayudantes en su clase.

Santillana
AULA XXI
LA LIBERTAD DE ELEGIR
Beazley 3860 (1437) Buenos Aires
Tel. 925-7220 (líneas rotativas) Fax 925-7440

1104

educador y educando. Al transactuar, en el sentido en que Rosenblatt usa el concepto, se borra la separación entre el docente-observador y el alumno-sujeto observado y surge entre ellos una relación en la que ambos se condicionan recíprocamente.

En un trabajo anterior (Dubois, 1989a) yo hacía notar, de acuerdo con las ideas de Rosenblatt, que maestros y alumnos participamos en la transacción con nuestra carga, positiva y negativa, de ideas, sentimientos, emociones, actitudes, y que esa carga necesariamente tiene que afectar nuestro desempeño, tanto como el de los alumnos, en la situación específica de clase. En consecuencia, ni los logros ni los fracasos de los estudiantes en cualquier área de que se trate, pueden ser ajenos a nosotros si pensamos en términos del esquema transaccional. Somos parte del proceso global de la transacción y, por lo tanto, determinamos de alguna manera su desarrollo a la vez que somos determinados por él.

La conciencia de este hecho no puede menos que hacernos reflexionar sobre nuestro quehacer docente y sobre la influencia que éste puede tener sobre el aprendizaje de nuestros alumnos en general, y sobre el aprendizaje y desarrollo de la lectura y la escritura en particular. El que la reflexión nos conduzca o no a la acción necesaria para cambiar lo que debe ser cambiado, es ya otro problema que nosotros tuvimos que afrontar y que no creemos haber superado todavía.

Lamentablemente las mismas prácticas en las que fuimos educados son las que transmitimos a los maestros en formación. Las universidades e institutos y escuelas de educación superior, que tienen a su cargo la formación de maestros, están fracasando en esa tarea. No se trata de cambiar planes y programas de estudio, sino de cambiar actitudes, relaciones, maneras de obrar y de pensar. Al futuro maestro hay que darle oportunidad de desarrollarse como lector y escritor y eso no se va a lograr mientras la lectura y la escritura sean consideradas por los estudiantes sólo como medios de satisfacer las demandas de los exámenes con los cuales se evalúan los conocimientos adquiridos.

En una investigación[2] realizada hace algunos años con estudiantes de la Universidad de Los Andes, encontramos que para muchos de ellos leer era sinónimo de estudiar, y **estudiar** no se consideraba como "la acción de ejercitar el entendimiento para comprender una cosa", que es su significado literal, sino como la acción de retener en la memoria los conceptos vertidos en el texto. La medida de si habían comprendido o no un texto era el recuerdo. Si lo recordaban era porque lo habían entenido, pero recordar era, para muchos estudiantes, recitar más o menos de memoria el contenido del texto sin dar muestras de haberlo comprendido.

Por otro lado, los estudiantes mostraron tener muy baja autoestima en lo que se refería a la consideración de sí mismos como lectores. Muy pocos entre ellos se juzgaron como buenos y un número menor aún admitió sentir gusto por la lectura. La concepción que aparentaba tener una gran proporción de estudiantes, y aclaro que eran estudiantes de educación, consistía en lo siguiente: se lee para estudiar, estudiar es memorizar y memorizar es comprender.

No hay duda de la responsabilidad que nos cabe a los profesores respecto a este problema. No sabemos, en general, cómo formar al estudiante en el conocimiento de que la lectura es para comprender, analizar, confrontar, cuestionar, asentir sobre las ideas de distintos autores, pero también para disfrutar, para aventurarse por caminos desconocidos, para descubrir otras realidades, para enfrentarse con uno mismo a través de los otros.

En la Universidad e Institutos o Escuelas de Educación Superior, como en los demás niveles del sistema educativo, parecería preocuparnos más la transmisión del conocimiento que la formación o educación de nuestros estudiantes. La educación en la lectura y en la escritura, comienza en el primer año escolar, pero no se agota en ninguna de las etapas del sistema, por el contrario, cada una de ellas debería cuidar de seguir desarrollando esos procesos cuya duración es igual a la duración de la vida de cada ser humano.

La lectura y la escritura no se pueden desarrollar sino a través de su propia realización, es decir, a través de su uso continuo en situaciones que tengan sentido para quienes recurren a ellas. En consecuencia el estudiante, desde que ingresa a las aulas, debe ser estimulado a leer y a escribir por diferentes motivos y en diferentes situaciones. Orientar al estudiante en general, y al de Educación en particular, a leer sobre un tema para encontrar respuesta a las propias preguntas; para buscar argumentos con los cuales defender o refutar una determinada posición; para aprender a manejar conceptos que le ayuden a entender situaciones y problemas de la vida real, en cualquiera de sus aspectos; leer para descubrir las propias potencialidades y el mundo interior, tiene sentido. Permitir que el estudiante lea sólo para ser evaluado no lo tiene. Estimular el acto de escribir para expresar las propias ideas, las dudas, los pro-

blemas, los cuestionamientos hacia sí mismo y hacia los demás, los sentimientos, las propias inquietudes, tiene sentido. Permitir que el estudiante escriba sólo para responder preguntas de examen o para tomar apuntes de lo que el profesor dice, no lo tiene.

Quiero por último, destacar el hecho de que la lectura y la escritura fueron para nuestro grupo mucho más que disciplinas de estudio a las que, en principio, nos habíamos acercado con el afán de la investigación científica.

La lectura y la escritura se convirtieron en medios a través de los cuales nos descubríamos como lectores y escritores, como docentes, como seres humanos. Tal vez resulte difícil de creer, pero el análisis de esos procesos, el de lectura en especial, había hecho que nuestra vida cambiara, desde el punto de vista personal tanto como profesional. Nuestra actitud era distinta, frente a nosotros mismos y frente a los demás.

A medida que internalizábamos las ideas que acabo de exponer, y muchas otras que resultaría difícil enumerar, nos dimos cuenta de que debíamos enfrentar nuestra práctica docente de una manera distinta, tratando de crear en el salón de clases un ambiente en el que las relaciones humanas tuvieran tanta importancia como el aprendizaje de conocimientos y en el que la lectura y la escritura no fueran hechas para nosotros los profesores, sino para que el estudiante descubriera su propio potencial como lector y escritor. Es lo que hemos intentado hacer. Sin embargo, no podría asegurar que hemos alcanzado los resultados esperados ni que hemos sido capaces de cambiar en todos los aspectos que nos proponíamos, pero continuamos intentándolo y, a la manera de aquel caminante que hacía camino al andar, tratamos de que cada paso nos acerque, quizás, a lo que es nuestra meta: hacer de cada salón de clase un lugar donde niños y jóvenes descubran el placer de aprender leyendo y escribiendo y el placer de leer y de escribir mientras aprenden.

## Notas

1. Este trabajo fue expuesto, en parte, en la conferencia que pronunciara la autora durante la **Asamblea Distrital de Maestros**, realizada en Bogotá, Colombia, del 4 al 8 de octubre de 1994. Esa comunicación fue publicada en **Hojas de lectura**, Fundalectura, N° 32, febrero de 1995, bajo el título **Lectura y formación docente**. En esa oportunidad Dubois sólo abordó el tema de la lectura, mientras que este artículo incluye también sus consideraciones acerca de la escritura.

2. Proyecto H-120-86 financiado por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico (CDCHT) de la Universidad de Los Andes.

## Bibliografía

Bettelheim, B. y K. Zelan (1983) **Aprender a leer**. Barcelona: Grijalbo.

Dewey, J. y A.F. Bentley (1949) **Knowing and the known**. Boston: Beacon Press.

Dubois, M.E. (1989a) "Las teorías sobre lectura y la educación superior". **Lectura y Vida**, Año 10, N° 3, p.5-7.

Dubois, M.E. (1989b) **El proceso de lectura: de la teoría a la práctica**. Buenos Aires: Aique.

Dubois, M.E. (1993) "Actividad educativa y formación del docente". **Lectura y vida**, Año 14, N° 4, p.5-10.

Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979) **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.** México: Siglo XXI.

Rosenblatt, L. (1978) **The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work.** Carbondale: Southern Illinois University Press.

Rosenblatt, L. (1982a) "What facts does this poem teach you?" **Language Arts**, p. 386-394.

Rosenblatt, L. (1982b) "The literary transaction: Evocation and response". **Theory into practice**, XXI, 4, p.268-277.

Rosenblatt, L. (1985) "Viewpoints: transaction versus interaction: A terminological rescue operation". **Research in teaching of English**, 19, 1, p. 96-107.

Rosenblatt, L. (1988) "Writing and reading: The transactional theory". **Technical Report N° 416**. Urbana: Illinois University.

Smith, F. (1978a) **Understanding reading.** New York: Holt, Rinehart and Winston.

Smith, F. (1978b ) **Reading.** Cambridge: Cambridge University Press. (Traducción castellana de Jaime Collyer: **Para darle sentido a la lectura.** Madrid: Aprendizaje Visor.)

Spiro, R. J. (1980) "Constructive processes in prose comprehension and recall". En R.J. Spiro, B.C. Bruce y W.F. Brewser. **Theoretical issues in reading comprehension.** Hillsdale, N.J.: LEA.

Wittrock, M.C. (1981) "Reading comprehension". En F.J. Pirozzolo y M.C. Wittrock (eds.), **Neuropsychological and cognitive process in reading.** New York: Academic Press.



1193

# INSTRUCCIONES PARA NUESTROS AUTORES

1. Los trabajos deben tratar acerca de la lectura y escritura y áreas conexas, dándose preferencia a investigaciones y exposiciones de prácticas pedagógicas.

2. Los trabajos deben ser inéditos. El envío de un trabajo a LECTURA Y VIDA, Revista Latinoamericana de Lectura, supone la obligación del autor de no someterlo simultáneamente a la consideración de otras publicaciones.

3. Los trabajos, que no pueden tener una extensión superior a las 18 carillas tamaño carta (incluida la bibliografía) mecanografiadas a doble espacio, deben ser enviadas a la redacción de la revista (Casilla de Correo 124, Sucursal 13, 1413 Buenos Aires, Argentina).

4. Deben ser remitidas en original y dos copias sin datos del autor. Estos datos deben ser consignados en una hoja aparte incluyendo nombre y dirección del autor o autores, número de teléfono, fax o correo electrónico, lugar de trabajo y breve reseña de su trayectoria profesional y científica.

5. Los responsables de la redacción de la revista se reservan el derecho de publicar o no los trabajos presentados y de determinar la oportunidad de hacerlo. Acusarán recibo de los originales, informarán a los autores la aceptación o rechazo en el momento en que se determine de acuerdo con las normas que rigen el proceso de revisión, pero no mantendrán otro tipo de correspondencia ni devolverán los originales.

6. Los trabajos recibidos son revisados por dos miembros del Consejo Editorial Consultivo, a quienes no se les envía información alguna sobre los autores. Aquellos trabajos que hayan sido aceptados deben ser remitidos obligatoriamente en diskette y en los siguientes programas de P.C.: Word Perfect 5.0/5.1./6.0 o Page Maker 5.0.

7. Las notas y llamadas se numerarán por orden de aparición y se agruparán al final del texto.

8. Las figuras y tablas deben presentarse en original y numerarse correlativamente por orden de aparición en el texto. Las ilustraciones no deben incluirse en el cuerpo del texto, sino que irán en hoja aparte identificada con el nombre del autor en la parte superior derecha y la indicación del lugar donde deban incluirse.

9. Las referencias bibliográficas se ordenarán por orden alfabético, citando: autor, año (entre paréntesis), título del libro (subrayado), lugar de edición, editorial y año de la edición. Si se trata de artículo: autor, año, título, nombre de la publicación (subrayado), volumen y/o número de la revista (subrayado), y páginas. Cuando la obra citada es una traducción, deberá citarse en primer lugar el título original de la obra y entre paréntesis su versión en castellano o en el idioma en el que se esté citando.

10. Los informes de investigación deben respetar los apartados clásicos de introducción, método (sujetos, diseño, instrumentos y/o procedimientos), Resultados y Conclusiones.

11. La Dirección y la Redacción de la revista no se hacen responsables de las ideas y opiniones expresadas en los artículos.

*Aquellos trabajos que no cumplan con la totalidad de los requisitos enunciados no serán considerados, tampoco se enviará a los autores acuse de recibo ni se les devolverán los originales.*

# El razonamiento estratégico como factor de desarrollo de la expresión escrita y de la comprensión de lectura

Julia Sequeida
Guillermo Seymour

*Los autores pertenecen a la Facultad de Educación, de la Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.*

## Introducción

La presente ponencia forma parte de una investigación, financiada por FONDECYT (N°1930696)[1], en la cual se indaga acerca de los efectos de la integración de las destrezas del pensamiento sobre el desarrollo de la competencia comunicativa en adolescentes.

En esta oportunidad, el análisis se centra en uno de los componentes más significativos de la indagación, la "habilidad macrocognitivo-comunicativa". Este componente emergió de los resultados logrados en las aplicaciones experimentales de las estrategias de enseñanza, diseñadas especialmente para incentivar el desarrollo de la expresión escrita, y se lo ha denominado inicialmente así porque se trata de una cierta clase de macrocontrol ejecutivo, resultante de la integración de un amplio conjunto de destrezas del pensamiento, sustentadas en el desarrollo metacognitivo. El análisis de este componente cognitivo permitió puntualizar que la expresión escrita presenta un componente complejo, que sólo se explicaría en función de la calidad de razonamientos que es capaz de elaborar y reproducir —en forma escrita u oral— el "redactor eficiente". Estos razonamientos, producto



1103

de la inferencia, deducción, inducción y analogía fundamentalmente, están asociados al grado de elaboración alcanzado en los esquemas representacionales derivados de la cognición y la habilidad de reconocer las formas que adquiere el propio pensamiento.

De acuerdo con lo anterior, en este artículo se expone el constructo teórico que explicaría la habilidad macrocognitivo-comunicativa, implícita en el comportamiento comunicativo eficiente, el que a su vez está directamente asociado con la comprensión lectora refinada. Tal constructo conceptual tiene como finalidad la descripción de la naturaleza entitativa de las representaciones cognitivas que regirían el proceso de comunicación, producción y comprensión de textos escritos.

## Antecedentes conceptuales y empíricos

Para analizar el macrocomponente cognitivo ya señalado, es conveniente establecer algunos precedentes que faciliten su comprensión.

De acuerdo con los hallazgos de diversos investigadores (Backer y Brown, 1984) habría un componente "oculto" de las acciones eficientes, ya sea leer, escribir o resolver un problema. Este factor, que dirige, controla y evalúa el comportamiento cognitivo-afectivo, se evidencia con mayor exactitud en lectores y redactores competentes.

En los estudios sobre el comportamiento experto, se ha demostrado que hay un factor del cual depende la calidad y direccionalidad de los razonamientos que el experto elabora para interactuar más eficientemente con el medio. Este factor devela, al mismo tiempo, un desarrollo afectivo de mayor evolución, vale decir, se habría alcanzado un equilibrio armonioso entre el locus de control interno y la autoestima. El experto, si bien sabe que sabe, usa adecuadamente su conocimiento, con fines previamente establecidos y con menos ansiedad, lo que genera comportamientos facilitadores de la interacción.

Este componente ha surgido con más énfasis a partir de los estudios y experiencias sobre metacognición, aunque aún no está suficientemente clara la relación de origen entre uno y otro. Al respecto cabe preguntarse si se puede pensar eficientemente sin tener clara conciencia de cómo conocemos y aprendemos, o bien, si se pueden desarrollar habilidades metacognitivas sin llegar a pensar en forma estratégica. Aunque aún no se cuenta con una amplia gama de antecedentes empíricos sobre el posible orden de aparición, sí es factible establecer la directa interconexión entre ambos procesos. Estos han presentado altos índices de correlación, tal como lo develan los resultados obtenidos en las aplicaciones experimentales de algunas estrategias de enseñanza tendientes al desarrollo de la competencia comunicativa escrita[2]. En éstas se han considerado fundamentalmente dos grupos de variables: en primer lugar, las relacionadas con el estudiante como procesador y emisor activo, desde la perspectiva de los requerimientos cognitivos que involucra el desarrollo de tal competencia. Y en segundo lugar, las variables asociadas con las demandas de la tarea.

El análisis independiente de ambos grupos de variables ha dado origen, cuantitativamente, a índices significativos de correlación entre las variables involucradas en dichos grupos, las que a su vez estarían asociadas por un factor directriz, que hemos denominado "razonamiento estratégico". Este factor alcanza el índice más alto de correlación —093— con las habilidades metacognitivas asociadas al autocontrol del funcionamiento cognitivo y a la habilidad de ajustar permanentemente los recursos cognitivos a los requerimientos que demanda la elaboración del significado y su posterior expresión.

Esto aclara, en primer lugar, que comprensión y expresión no sólo son procesos complementarios, sino que constituyen un fundamento integrado para el desarrollo de los procesos mentales de alta complejidad, que presentan las personas que comprenden de forma cabal todo tipo de textos y que también han llegado a ser "redactores eficientes". De esta forma, el sujeto que razona estratégicamente, además de ser consciente de las características de su propio procesamiento cognitivo, ha aprendido cuándo, dónde y cómo emplear sus estrategias cognitivas. Esto supone que ha experimentado una cierta cantidad de etapas previas que le han permitido saber cómo sensibilizarse frente a su forma de actuación cognitiva. Lo ha logrado, por una parte, mediante la presencia de modeladores cognitivos externos que "prestan" inicialmente su estructura y comportamiento cognitivo, como lo plantea Vigotsky, para dar paso, en forma paulatina, a la actuación independiente del que aprende. Y, por otra, frente a la influencia de menor fuerza motivacional, quizás, de referentes con buena estructura, en este caso, textos bien redactados. En ambos casos, el

docente debe modelar las etapas iniciales del desarrollo metacognitivo, para dar paso a situaciones pedagógicas menos directivas.

Como ya se ha mencionado, los antecedentes empíricos obtenidos en las aplicaciones experimentales realizadas en grupos medianos, ha hecho factible contar con un amplio rango de variables que se hayan asociadas al "razonamiento estratégico". Al indagar en la literatura especializada en torno a la divulgación de resultados de investigaciones afines o cercanas al tema, se ha verificado que un concepto semejante se ha enunciado como "transformación de conocimientos", "competencia estratégica" y "razonamiento estratégico" (Backer y Brown, 1984). Dörnye y Thurrels (1991), lo definen como un "factor estratégico" o competencia estratégica, que constituye el núcleo cognitivo del comportamiento eficiente y, en este uso particular, de la competencia comunicativa, cuyos exponentes principales son la expresión escrita y la comprensión lectora.

Este componente macrocognitivo-comunicativo también ha sido definido como la habilidad para expresarse a pesar de las dificultades y limitaciones del lenguaje. Adquiere sin duda un carácter social y multidimensional, ya que permitiría la elaboración eficiente de unidades de discurso que, a la vez, son adecuadas a contextos sociales determinados (Vigotsky), de la misma manera que responden a propósitos comunicativos y de interacción también de carácter específico. Constituye un proceso complejo de razonamiento que se utiliza antes, durante y después de haber redactado un texto.

Durante la ocurrencia de este proceso de elaboración de significados se produce una particular integración de las diferentes destrezas del pensamiento —tanto crítico como creativo— que ha logrado una persona en un determinado estadio de su desarrollo. Tal síntesis cognitiva adquiere rasgos particulares en cada sujeto, en consideración a la normal variabilidad de aptitudes, intereses, grado de desarrollo cognitivo, afectivo y sociocultural. No obstante tal variabilidad, puede extraerse un rasgo generalizador: se caracteriza por el uso consciente y deliberado que cada cual realiza de sus recursos cognitivos en momentos de tensión, en los cuales se maneja adecuadamente la ansiedad mediante los mecanismos internos de regulación.

Se puede puntualizar que es la resultante de la síntesis personal que se logra al haber desarrollado las principales destrezas del pensamiento, tanto crítico como creativo, la que se

manifiesta en forma más patente en el perfeccionamiento de la fluidez verbal del sujeto.

De acuerdo con lo anterior, el razonamiento estratégico puede ser conceptualizado como un complejo tipo de razonamiento sintetizador que se manifiesta en situaciones de alto conflicto cognitivo y tendría ocurrencia antes, durante y después de haber resuelto una situación cognitivamente problemática. Se asocia con el uso adecuado de los recursos cognitivos, independientemente de la extensión de los mismos, puesto que se relaciona más directamente con la calidad del uso de los que existen.

No es tan relevante saber cuántas estrategias de comprensión lectora conoce el sujeto, sino cuál de éstas se ajusta mejor a su estilo cognitivo, siendo, por tanto, más expedito el uso que hace de ella. De esta forma, el razonamiento estratégico supondría un proceso deliberado de planificación mental, con una direccionalidad definida y que "actúa" con conocimiento de las habilidades del sujeto, las que son autorreguladas a fin de lograr un cierto grado de eficiencia concordante con los estándares internos de calidad del sujeto. Se puede destacar, por consiguiente, que una de las características fundamentales del razonamiento estratégico se relaciona con el uso eficiente de estrategias cognitivas presentes en las etapas del procesamiento, como la selección y uso de buenas estrategias de memorización, de recuperación de información, de transferencia, de elaboración y de organización de todas las estrategias cognitivas actualizadas.

Otros antecedentes teórico-conceptuales del razonamiento estratégico se encuentran en la definición de metacognición planteada por Flavell (1978) y Brown (1978). Estos autores coinciden en la existencia de un componente implícito en el proceso de autoconocimiento de las propias capacidades y formas de conocer. Lo han definido como pensamiento inteligente (¿estratégico?), que pasaría a constituir una supracapacidad global que dirige, regula y evalúa a todas las demás capacidades cognitivas. Se podría hipotetizar hasta este momento que el razonamiento estratégico podría constituir el objetivo o finalidad de la metacognición, puesto que al manifestarse en diferentes acciones cognitivas, como resolución de problemas, cognición social, autocontrol o autoinstrucción, es la clave de la organización personal en todas aquellas acciones cognitivas que tienen un fin determinado y deliberado.

Es necesario enfatizar la gran relevancia que tiene el desarrollo metacognitivo en el logro del razonamiento estratégico, razón por la cual debe ser estimulado, ya que una de las metas de la educación es formar personas que sepan pensar. Pero los resultados del proceso educativo difieren en gran medida, no sólo por su calidad sino también por las características particulares de cada sujeto. El desarrollo de las destrezas del pensamiento asegura, si es adecuado plantearlo así, la factibilidad del desarrollo integral que como sostiene Brown (1979) es el paso o etapa natural del desarrollo del pensamiento producido por el desarrollo metacognitivo. Este, a su vez, por una parte, incide en un amplio rango de comportamientos que van desde el desarrollo de la comprensión lectora hasta el complejo sistema de autocontrol, y por otra parte, combina muchas áreas de la personalidad, tales como motivación de logro, locus de control, nivel de aspiración, etc., al hacer posible el desarrollo de la conciencia en el uso sistemático de estrategias eficientes de aprendizaje. Tal tendencia hacia la integración y la armonización no es sino el camino de la autonomía y de la autorrealización.

Otros autores han llegado a un concepto relativamente idéntico al analizar el desarrollo de algunas funciones cognitivas fundamentales, como es el uso de la memoria. Al respecto Paris y Lindauer (1977) destacan varias estrategias para ampliar la información durante la codificación, incluyendo la segmentación, repaso, elaboración de imágenes y el uso del contexto, las cuales ayudan a ampliar los esquemas cognitivos existentes, si son autodirigidas y autorreguladas en forma eficiente. La necesidad de obtener logros hace patente la necesidad de sensibilizarse ante el propio funcionamiento, para saber cómo dirigir tal funcionamiento y cómo interactuar en mejor medida con las exigencias de la tarea. Flavell (1978) describe la sensibilización metacognitiva como el reconocimiento de una situación que requiere esfuerzos voluntarios e intencionales para ser recordada, en la cual inciden variables particulares, las que pasan a constituir los factores que actúan —y la forma en que lo hacen— para afectar el rendimiento individual en problemas asociados con el funcionamiento de la memoria. También destaca que ambos elementos pueden ser adquiridos. Los alumnos pueden aprender el significado de un esfuerzo activo y persistente, dirigido hacia una meta, —ya sea recordar algo en algún momento o memorizar algo para recordarlo después—. Y también pueden aprender cómo se despliega conscientemente tal esfuerzo para lograr una vasta gama de fines. Es conveniente destacar que las variables personales se refieren, por una parte, a



1111

las creencias adquiridas, como también al conocimiento de cuáles tareas requieren más tiempo y mayor esfuerzo para recordar y, este tipo de conocimiento procedural es de gran valor tanto para el desarrollo metacognitivo, como para llegar a razonar y, por ende, a actuar estratégicamente.

Al analizar el razonamiento estratégico, desde la perspectiva de la metacognición, habría que considerar además de lo señalado, que éste se orienta hacia el logro de las características cognitivas y emocionales necesarias para adaptarse a los requerimientos de una tarea inserta en un contexto sociocultural determinado y que hacen posible el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas activas y eficientes. Al respecto habría que considerar que tanto el desarrollo de la memoria, de la atención, de la percepción y del aprendizaje son producto de una compleja actividad adaptativa (Brown y Smiley, 1977; Flavell, 1978), matizada por los rasgos afectivos y emocionales personales. Es así, p.e., tan importante el desarrollo de un autoconcepto adecuado, como la sensibilización constante y permanente frente a los continuos cambios que experimenta el desarrollo individual. La creencia en la propia evolución cognitivo-afectiva y la vivencia consciente de la misma, son los factores motivacionales por excelencia. De esta forma, la intención de recordar o de resolver un problema se logra porque el estudiante ha aprendido que recordar es posible, es deseable y él cuenta con los mecanismos para hacerlo y que cada vez que usa una estrategia cognitiva, ya sea para recordar o para comprender un texto, tal estrategia se va perfeccionando gradualmente.

De esta forma, se puede destacar que el intento de aprender a desarrollar y sentir la habilidad de aprender, se fundamenta en la interacción entre el desarrollo cognitivo y afectivo. Esta concepción integrada permite comprender por qué un estudiante usará o no estrategias activas y eficientes en el procesamiento de la información. Al analizar, p.e., la metamemoria desde la perspectiva de las variables personales, tales como los sentimientos emergentes de un componente adecuado de la memoria, como el valor asignado a las estrategias mnemotécnicas usadas y a la eficiencia del control ejercido, se revela que este constructo no es sólo cognitivo, sino que debe ser analizado holísticamente a la luz del ámbito afectivo.

Al respecto, Garner y Alexander (1989) señalan que los estudiantes con baja autoestima y aquellos que perciben su aprendizaje controlados externamente, no sienten especial agrado e interés por usar estrategias cognitivas más sofisticadas o elaboradas. Estos estudiantes señalan a menudo que creen no tener la habilidad para darle sentido a la información contenida en un texto y, por lo tanto, no se comprometen en el esfuerzo de asumir el control de su propio aprendizaje. Otros por su parte, tienen la ilusión de saber, lo cual les hace cometer muchos errores en cuanto al uso de sus estrategias cognitivas. Los alumnos con habilidades limitadas y poca conciencia de ello, y los novatos o muy poco experimentados, tienden a ser más impulsivos y no pueden predecir el nivel real de logro a alcanzar, lo cual redunda en el autoconcepto académico asociado con la valoración personal, que podría considerarse como un cierto tipo de metacognición afectiva, puesto que no sólo reúne integradamente las distintas destrezas del pensamiento, sino que constituye un proceso de convergencia de los factores cognitivos, afectivos y emocionales. Permite dirigir la atención de los sujetos hacia la valoración de sus potencialidades y buscar los estilos particulares de desarrollo de las mismas.

## Síntesis

Las evidencias estadísticas obtenidas, tanto en términos de índices correlacionales, como en el análisis factorial han permitido determinar la existencia de una macroestructura cognitiva, que orienta las diversas etapas de la producción afectivo-cognitiva. Se manifiesta antes, durante y después de haber resuelto un problema en el ámbito de la comprensión lectora y de la expresión escrita, siempre que tal problema haya producido una cierta tensión en el sujeto. Este componente ha sido caracterizado como un cierto tipo de razonamiento que hace pensar y actuar de manera estratégica permitiéndole al sujeto alcanzar logros no esperados en el ámbito de la

capacidad comunicativa. Ante la necesidad afectiva de expresar lo que piensa sobre un tema, reúne de manera inédita las destrezas del pensamiento ya desarrolladas y las usa consciente y deliberadamente de manera cabal, logrando generar un resultado que, en muchos casos, excede sus expectativas. Este razonamiento tiene mayores posibilidades de ocurrencia en el ámbito de la expresión escrita por la alta concentración que esta tarea demanda, al buscarse la expresión más adecuada de la interpretación significativa que cada persona elabora acerca de un tema.

El mencionado factor emerge como la resultante de un complejo proceso de integración de las destrezas del pensamiento crítico, que se pueden lograr mediante el desarrollo metacognitivo del sujeto. La factibilidad de autorregular el procesamiento cognitivo hace posible que cada persona use de manera eficiente las estrategias cognitivas que haya comprobado que son eficaces para ella y que la favorecen en la obtención de sus metas. Por consiguiente, se podrían sintetizar algunos de los efectos más relevantes que produce:

- Uso deliberado del conocimiento previo.
- Elaboración de una síntesis personal de los conocimientos.
- Establecimiento de nuevos esquemas de relaciones.
- Predisposición favorable a la acción.
- Creación de un amplio repertorio de ideas nuevas.
- Estructuración integradora de conocimientos, que da la sensación de estar en el camino correcto, lo cual haría sentir un buen grado de realización.
- Logro de un mayor control metacognitivo.
- Logro de una mayor autonomía en la toma de decisiones.

Las proyecciones educativas del razonamiento estratégico son amplias y prometedoras, puesto que unifican el sentido de muchos "productos" del aprendizaje que han sido logrados aisladamente. Se produce la convergencia en comportamientos más globalizadores, lo cual da como resultado una percepción más refinada del propio funcionamiento cognitivo. El sujeto aprende a armonizar los recursos cognitivos con que cuenta, dando origen a una concepción autoconstructiva, y evaluativa de sí mismo, basada, fundamentalmente, en esta autorregulación de los mecanismos cogni-tivos. Por tanto enseñar a los estudiantes a ser conscientes de su desarrollo cognitivo y metacognitivo, los capacita para otorgarle un sentido más profundo a su actividad de aprender, al permitirles la vivencia y la reflexión posterior acerca de la propia capacidad de direccionar, planificar y evaluar el uso de sus recursos cognitivos. Les permite aprender a ser "más hábiles" en la planificación y uso de sus esfuerzos cognitivos, puesto que al saber con qué cuentan, cómo pueden seleccionar una estrategia cognitiva u otra y decidirse a usarla en forma autónoma, están aprendiendo a razonar y actuar estratégicamente.

La investigación ha puesto de manifiesto la necesidad de indagar sobre los otros componentes asociados con el razonamiento estratégico, por tanto habrá que despejar experimentalmente la influencia de otros factores asociados con las actividades de comprender textos, comunicar los significados por escrito y la capacidad de resolver conflictos en que se maneje un mayor número de variables.



1113

## Notas

1. FONDECYT: Sigla que sintetiza el nombre del Fondo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, el cual depende de C.O.N.I.C.Y.T. La mencionada investigación se denomina: "Desarrollo de la expresión escrita como exponente de la competencia comunicativa a través de la integración de las destrezas del pensamiento en adolescentes."

2. Una descripción amplia de ambas estrategias se puede encontrar en Sequeida, J. y Seymour, G. (1994) "Validación de la estrategia comunicando lo que hay detrás de los hechos." En **Conferencias presentadas al Segundo Encuentro Nacional sobre los enfoques cognitivos actuales en educación.** Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, p. 142-147.

Sequeida, J. y Seymour, G. "The effects of cognitive and metacognitive strategy instruction on the strategic reasoning underlying in writing of middle school students. Ponencia aceptada en **The Sixth International Conference on Thinking,** Massachusetts Institute of Technology (MIT), 1994.

## Referencias bibliográficas


Alexander, P.A. y J.E. Judy (1988) "The interaction of demain-specific and strategic knowledge in academic performance." **Review of Educational Research, 58**, p.375-401.

Backer, L. y A.L. Brown (1984) "Metacognitive skills and reading." En P.D. Pearson; R. Barr; M.L. Kamil y P. Mosenthal (eds.) **Handbook of reading research**. New York: Longman, p.353-394.

Brown, A.L. (1974) "The rol of strategic behavior in retardate memory". En N.R. Ellis (ed.) **International review of research in mental retardation.** Vol. 1. New York: Academic Press.

Brown, A.L. y S.S. Smiley (1977) "Rating the importance of structural units of prose passages: A problem of metacognitive development." **Child development, 48**, p.1-8.

Brown, A.L. (1978) "Knowing when, where and how to remember: A problem of metacognitive." En R. Glaser. **Advances in instructional psychology.** Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

Brown, J.S.; A. Collins y P. Duguid (1989) "Situated cognition and the culture of learning." **Educational Research, 18, (1)**, p.32-42.

Flavell, J.H. (1978) "Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry." **American Psychologist, 34**, p.906-911.

Forrest-Pressley, D.L. y Gillies (1983) "Children's flexible use of strategies during reading." En M. Pressley y J.R. Levin (eds.) **Cognitive strategy research. Educational applications.** New York: Springer, p.133-156.

Glaser, R. (1991) "The maturing of the relationship between the science of learning and cognition and educational practice." **Learning and instruction, 1**, p.129-144.

Harris, P.L.; A. Kruithof, M. Terwogt y T. Visser (1981) "Children's detection of awareness of textual anomaly." **Journal of experimental child psychology, 31**, p. 212-230.

Norris, S. (1985) "Synthesis research on critical thinking." **Educational leadership**, 47, **(8)**, p. 40-45.

Paris, S.G.; R.S. Newman y K.A. McVey (1982) "From tricks to strategies: Learning the functional significance of nmemonic actions." **Journal of experimental child psychology, 34**, p.490-504.

Perkins, D.N. y G. Salmon (1989) "Are cognitive skills context-bound?" **Educational researcher**, 18, **(1)**, p.16-25.

Sequeida, J. (1992) "Factores cognitivos y afectivos que explican la expresión escrita en adolescentes." **Lectura y Vida**, Año 13, N° 3, p. 33-40.

Tayer, J. (1994) "Novex analysis: A cognitive science approach to instructional design." **Educational technology**, XXIV, 5, p. 5-13.

## PRESENCIA DE LA LENGUA CASTELLANA EN LAS CONVENCIONES DE LA ASOCIACION INTERNACIONAL DE LECTURA

Una vez al año, generalmente a fines de abril o en los primeros días de mayo, la **Asociación Internacional de Lectura (IRA)** lleva a cabo convenciones en distintas ciudades de los Estados Unidos y Canadá. El idioma oficial —y único— de estas convenciones ha sido el inglés. Solamente en San Antonio, Texas, en 1993 y este año en Anaheim, California, se incluyó en el programa un conjunto de sesiones en castellano, en las cuales participaron miembros de IRA provenientes principalmente de América Latina y docentes bilingües de los Estados Unidos. Debido a la creciente aceptación de estas intervenciones y al interés que reviste para un amplio conjunto de docentes hablantes de español encontrar espacios para debatir la problemática de la lectura y escritura en nuestra lengua e intercambiar experiencias y prácticas de aula, LECTURA Y VIDA apoya a quienes solicitaron que se mantengan en los futuros programas de las convenciones estas sesiones en español; y convoca a sus lectores para que, si están de acuerdo con esta proposición, hagan llegar también su solicitud a la actual presidente de la **Asociación Internacional de Lectura: Dolores Malcolm, Departamento de Congresos y Convenciones, International Reading Association, 800 Barksdale Road, P.O.Box 8139, Newark, Delaware 19714-8139, U.S.A.; o al fax: (1-302)731-1057.**

## NUEVAS PUBLICACIONES DE LECTURA Y VIDA

La Organización de Estados Americanos (O.E.A.) ha publicado recientemente y en dos tomos, una selección de artículos de excelencia aparecidos en **Lectura y Vida** a lo largo de sus 15 años de vida.

El primer tomo, **Adquisición de la lengua escrita**, está constituido, en su primera parte, por artículos de Emilia Ferreiro, René Galindo, Yetta Goodman, Ana María Kaufman, Ana Teberosky, Liliana Tolchinsky-Landsmann y Ana Sandbank, que analizan el proceso de adquisición de la lengua escrita por parte del niño; y por trabajos de Adelina Arellano-Osuna, Jerome Harste y Kenneth Goodman en torno al tema de Lenguaje integral, que se incluyen en la segunda parte.

El segundo tomo, **Lectura y Vida**, está formado por artículos de Alan Farstrup y Emilio Mignone sobre los contextos socioculturales de la alfabetización; de Berta Braslavsky, Marie Clay, María Eugenia Dubois y Josette Jolibert sobre el rol del maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, y de Mabel Condemarín, Clara Misrachi y Felipe Alliende sobre materiales de lectura.

Estas publicaciones pueden ser adquiridas en la **Redacción de Lectura y Vida** o solicitadas por correo. El costo de **Adquisición de la lengua escrita** es $14 y de **Lectura y Vida** $12 para los suscriptores de la revista. En caso de solicitar el envío por correo, deberá remitirse el importe correspondiente mediante cheque o giro postal a nombre de **Asociación Internacional de Lectura**, agregando, además, la suma de $4 para cada tomo, en concepto de franqueo.

# En la literatura infantil: ¿La diversidad lingüística coincide con una diversidad literaria?

GEMMA LLUCH I CRESPO

*La autora integra el Departamento de Filología Catalana de la Universitat de Valencia, España.*

Los niños que pertenecen a las diferentes comunidades autónomas del estado español disponen de una doble propuesta de literatura infantil: una escrita en español y la otra escrita en la lengua propia: catalán, gallego o euskera.

La tesis que queremos plantear a lo largo de este artículo es que esta diversidad lingüística no coincide con una diversidad literaria, es decir, que hablar de una literatura infantil en cada una de estas lenguas no es sinónimo de hablar de una literatura con rasgos específicos y distintivos, en lo que afecta a la mayoría de los textos.

El corpus que hemos utilizado para nuestro análisis está formado por textos de la literatura infantil en catalán y en español escritos desde el inicio de los 70 hasta la actualidad.

La mayoría de estos textos, como ya hemos adelantado, no plantean rasgos específicos y distintivos suficientes para permitirnos hablar de una literatura diferente a la realizada en la otra lengua.

Antes de enunciar cuáles son las premisas en las que apoyamos nuestra tesis, queremos hacer dos matizaciones necesarias que enmarcan el punto de partida de nuestra comunicación:

Primero..., entendemos por literatura infantil los textos ficcionales con esquema narrativo escritos por autores adultos y comercialmente dirigidos a un público definido por una edad hasta los 16 años. Somos conscientes del riesgo que significa emplear el concepto de literatura infantil para caracterizar un número tan variado y amplio de textos; sin embargo, nuestra propuesta es la de considerar la literatura infantil como un archigénero que incluye diferentes géneros más determinados y concretos.

Definimos este archigénero por una propiedad pragmática derivada de su situación discursiva: la edad del tipo de lector propuesto. Justamente esta propiedad será la causante por una parte de que el libro sea difundido en circuitos literarios diferentes de la literatura adulta y, por otra, de que se dirija a dos tipos de público diferente: el lector (el niño) y el comprador (el adulto).

Segundo..., por razones de espacio sólo enunciaremos de una manera muy general las principales premisas sobre las que basamos nuestra hipótesis, premisas que desarrollamos en profundidad en un estudio que estamos realizando actualmente.

Estas son las premisas que han de sustentar nuestra tesis:

**1. Actualmente los textos de literatura infantil aparecen publicados en colecciones que presentan características uniformes.**

Casi la totalidad de los textos estudiados aparecen publicados en colecciones con una serie de características fijas; la publicación de libros fuera de colección es un hecho tan excepcional que cuando se da, el libro es conocido en el argot editorial con el nombre de "Libro singular", un tipo de libro que habitualmente tiene la forma y las características de los álbumes ilustrados y es utilizado como regalo.

Las características de la colección son diseñadas por cada editorial siguiendo las orientaciones de una serie de metatextos que son propuestos desde diversos organismos vinculados con el mundo de la educación; pero, también, los diferentes equipos asesores de las editoriales generan este tipo de orientaciones, equipos que, a su vez, están vinculados con el mundo de la enseñanza.

Una vez definida la colección, el autor deberá acoplar el texto a las características marcadas, como son, p. e., el número de páginas, la temática, el tipo y características del protagonista o la amplitud de los capítulos.

Genette (1987) definía la *colección* como una noción moderna que responde a la necesidad que tiene el editor de exhibir la diversificación de sus actividades, para así mostrar claramente la adscripción genérica de los textos publicados.

En el caso de la literatura infantil, la colección también responde a la necesidad del editor de mostrar la diversificación de sus producciones; pero, la diversidad no está definida por el género (son muy pocas las colecciones genéricas en literatura infantil) sino por el tipo de lector, es decir, por la franja de edad del lector propuesto en los textos que la integran. De esta manera, el peritexto o las características de la colección (las medidas del formato, el número de páginas, el tipo de cubierta, el tipo de ilustración de la portada, el título de las colecciones, etc.) funciona como una especie de manual de instrucciones de lectura, pero un manual monosémico y cerrado que establece unas pautas de lectura dirigidas a un público determinado por la edad.

Un estudio en profundidad de las características de estas colecciones nos descubrirá que éstas no varían de una editorial a otra, ni de una lengua a otra (son muchas las colecciones que aparecen en español y catalán simultáneamente) sino que la variación aparece entre las colecciones dirigidas a una edad o a otra.

**2. Se propone un único género —el narrativo— con una serie de características uniformes y repetitivas.**

Primero, un tipo de narración que refiere una serie de hechos ligados entre sí y que avanzan según una progresión, habitualmente lineal, ordenados en una estructura formada por cinco secuencias que podemos resumir siguiendo lo que Adam (1985) llama el "modelo quinario" o relato en cinco secuencias (1. estado inicial, 2. inicio del proceso, 3. proceso, 4. cierre del proceso, 5. resultado). Se textualiza mediante capítulos de diferente amplitud dependiendo de la capacidad de concentración de los posibles lectores, que variará según la edad.

Segundo, no aparecen disfunciones entre el tiempo de la enunciación y el del enunciado; y siempre que aparece una retrospección o una anticipación es explicitada mediante los intertítulos, el cambio de tipografía o por medio de la voz del narrador.

Tercero, el modo y la voz de la narración vienen definidos por el tipo de subgénero. P. e., en la llamada psicoliteratura encontramos una serie de procedimientos textuales con tendencia a abolir la conciencia del acto de lectura (como p. e., el empleo del cliché, el uso del discurso directo, un vocabulario claro y no especializado), y utilizan un narrador autodiegético, es decir, una focalización interna del relato desde el protagonista.

Cuarto, el tipo de personaje que aparece es el llamado *personaje plano*, es decir, personajes esquematizados que son caracterizados por una sola idea o cualidad, son fácilmente reconocibles y funcionan como arquetipos psicológicos y narrativos, por tanto, no necesitan ser presentados, no se tiene que observar su desarrollo porque no lo tienen, y no decepcionan las expectativas que el lector ha depositado en ellos. Siguiendo a Ong (1982:148-151) es éste un tipo de personaje que deriva de la narración oral primaria, que no puede ofrecer otro tipo de personaje: "el personaje tipo sirve tanto para organizar la línea de la trama como para manejar los elementos no narrativos que se presentan en la narración". Desde un punto de vista descriptivo, los personajes protagonistas tienen una edad y una psicología parecidas a las del posible lector.

Quinto, los espacios donde se desarrollan las acciones de estos relatos varían dependiendo de la edad del lector propuesto: los espacios familiares, como la casa o la escuela, en los más pequeños se amplían a la calle en los mayores.

Y finalmente, aunque todos los textos propuestos —y estudiados— son ficcionales muchos de ellos actúan como factuales (Genette, 1991) por los diferentes tipos de finalidades pragmáticas relacionadas con la actitud del autor hacia el lector: finalidad educativa, moralista, etc. que otorga papeles diferentes al autor y al lector: el primero como instructor, da instrucción, pautas de conducta o información; el segundo, como alumno, las recibe.

**3. La caracterización de buena parte de las pautas de escritura de la literatura infantil tiene como base morfológica la repetición (al igual que la paraliteratura, los productos del mass media).**

De la misma manera que Couvégnas (1992) destaca en la paraliteratura, en la literatura infantil la repetición contribuye a la creación de pautas que relajan la lectura, retomando los mismos procedimientos, los mismos lugares y decorados, repetidas situaciones dramáticas o personajes sin una postura de distancia irónica o paródica susceptible de atraer la reflexión crítica del lector.

Es así como el horizonte de expectativas del lector será satisfecho, acostumbrado como está a una misma repetición de estas características.

Este mecanismo garantiza por una parte, la difusión de mercado, la llegada al público infantil a través de los adultos; y por otra, garantiza el control social o el dirigismo sobre los sistemas de valores propuestos.

**4. La propuesta de lector realizada en estos textos corresponde en buena medida a la realizada por los mass media dirigidos a un público infantil.**



1113

Los textos proponen un tipo del lector que necesita una serie de competencias culturales que poco tienen que ver con especificidades culturales y mucho con los mass media.

Nos ceñiremos a un solo ejemplo. Algunos textos, sobre todo los dirigidos a los más pequeños, exigen del lector una serie de conocimientos sobre tradición oral: pero, son conocimientos muy generales, que en la mayoría de los casos remiten a las cuentos tradicionales de los Grimm y de Perrault, y no a la tradición oral autónoma.

Así p. e., utilizan los nombres propuestos en los hipotextos de Grimm o Perrault (cuando no en los de Walt Disney) y no en los autóctonos. Además, muchos de estos textos explicitan los conocimientos necesarios para una correcta lectura en las portadas o en las solapas, como es el caso de la famosa colección de *"Les tres bessones i..."* (traducción castellana "Las tres mellizas y..." de M. Company y R. Capdevila, editada por Editorial Arín) que hace referencia a los textos de Grimm y Perrault y no a la tradición catalana.

En conclusión, hemos aportado de una manera suscinta, cuatro premisas que nos llevan a afirmar la tesis que enunciamos al inicio de nuestra comunicación: hablar de una literatura infantil en las lenguas de un estado multilingüe, como en la caso de la literatura infantil en el estado español, no es sinónimo de hablar de una literatura con rasgos específicos y distintivos, en lo que afecta a la mayoría de los textos.

## Referencias bibliográficas


Adam, J.M. (1985) **Le texte narratif.** París: Nathan.

Couvégnas, D. (1992) **Introduction a la paralitteratura.** París: Editions du Seuil.

Genette, G. (1987) **Seuils.** Paris: Editions du Seuil.

Genette, G. (1991) **Fiction et diction.** París: Editions du Seuil.

Ong, Walter (1982) **Oralidad y escritura**. México: Fondo de Cultura Económica.





1143

# El contenido y los alumnos de alto riesgo: estrategias prácticas para maestros

Alfredo Schifini

*El autor pertenece a la California State University, Los Angeles, California, Estados Unidos.*

## Introducción

Un gran número de alumnos de los grados superiores de la escuela primaria y, también, de la secundaria encuentran dificultades en los contenidos básicos de las ciencias naturales, los estudios sociales y las matemáticas. Las razones son varias. Algunos carecen de las habilidades lingüísticas necesarias para comprender material abstracto. Esto se complica cuando la enseñanza se da casi exclusivamente a través de exposiciones. Otros no tienen un dominio suficiente de la lectoescritura que les permita leer independientemente un libro de texto que, por lo general, es muy denso y con escasas ilustraciones. Muchos encuentran una o varias de estas dificultades, lo cual los pone en riesgo de no tener acceso al material de alto rigor cognoscitivo. El problema de los estudiantes es aun más grave cuando no hablan castellano como idioma materno o cuando viven en barrios marginales o en zonas rurales muy apartadas.

En este trabajo ofrezco algunas estrategias concretas que se pueden utilizar para facilitar la comprensión lectora de los textos expositivos y el logro de conceptos esenciales.

## Nuevas tendencias en la enseñanza de los contenidos

Los siguientes principios reflejan algunas tendencias recientes en la enseñanza del lenguaje y de los contenidos.

**1. No establecer diferencias en el contenido a impartir a los alumnos.** No se puede discriminar dando sólo a algunos alumnos mayor cantidad de contenidos o contenidos más amplios. El contenido debe ser de alto rigor académico para todos. No es justo proporcionar solamente a los estudiantes más sobresalientes oportunidades para involucrarse en experiencias auténticas y relevantes, a través del estudio de los contenidos más complejos, y, al mismo tiempo, condenar a otros a la instrucción fragmentada, remedial, pasiva y memorística. La instrucción contextualizada facilita el aprendizaje de todos los estudiantes. Sobre todo ayuda a los de alto riesgo a comprender material complejo. La **contextualización** permite ubicar y organizar conceptos abstractos en marcos amplios (Sasser y Winningham, 1991).

**2. El logro de nuevos conceptos se facilita cuando se ha enfocado y desarrollado el conocimiento previo del alumno.** Cuando aprovechamos y valoramos los conocimientos de los alumnos, hasta los cotidianos, conectamos al sujeto con el nuevo material. Esto los induce a dar mayor relevancia a su vida actual y futura y, al mismo tiempo, aumenta su autoestima. Para aprovechar al máximo el conocimiento de los estudiantes, el salón de clase debe ser activo; un lugar especial donde lleven lleven a cabo, en conjunto, una amplia variedad de actividades relacionadas con el aprendizaje de nuevos conceptos. Así aprenden y pueden disfrutar en cooperación y disfrutan con compañeros más talentosos (Holt, 1993). También la lectoescritura se mejora cuando los estudiantes toman contacto activamente con un gran número de textos y material impreso (Goodman, 1987; Harste, Woodward y Burke, 1984).

**3. La evaluación del progreso del aprendizaje del alumno debe tomar en cuenta que no todos aprenden las mismas cosas al mismo ritmo.** Cada uno aprende y se desarrolla en una forma única. Es preciso brindar a todos los alumnos la misma libertad de experimentar y responder en forma divergente, sin temor de repercusiones negativas. La **evaluación auténtica** nos permite demostrar el progreso académico de varias maneras que, tradicionalmente, no se podía hacer.

### *Contextualización*

El uso de temas en la enseñanza de los contenidos no es nuevo. Los temas promueven un contexto social muy amplio para la construcción de conocimientos. Además facilitan la vinculación entre los contenidos a impartir y el mundo real. Los temas más interesantes para el alumno son aquellos que tienen relevancia en el mundo que lo rodea. En cambio, son menos eficaces los contenidos totalmente escogidos y dirigidos por el maestro con el simple propósito de transmitir algunos conocimientos o destrezas en una forma interdisciplinaria. Así el contenido se hace muy estático. Las "unidades temáticas" permiten superar la enseñanza fragmentada de las distintas asignaturas.

Los temas deben ser amplios y flexibles, pero al mismo tiempo tener un enfoque común (Cameron, Davies y Politano, 1993). P.e., un tema como la desforestación es relevante, amplio y apropiado para profundizar varios asuntos y/o conceptos como los cambios ambientales; los patrones de cambio; la causalidad, etc.; pero permite, también, cierta libertad o flexibilidad basada en los intereses y necesidades de los estudiantes. El estudio del contenido es más interesante cuando los alumnos toman la responsabilidad de elegir las áreas a profundizar, si bien esto no puede darse en todos los casos. En el ejemplo de la **figura 1**, los alumnos hicieron una lista con todo lo que querían saber de los países de habla hispana. Luego, en colaboración con el profesor, establecieron las fuentes que iban a utilizar para responder a los interrogantes y resolver los problemas. Fueron respetadas todas las ideas de los alumnos. El paso final fue la presentación de nuevos conocimientos y la formulación de nuevos interrogantes o futuros asuntos para explorar. El proceso brinda oportunidad para usar una variedad de estrategias de aprendizaje y opciones para expresar los conocimientos en distintas formas. La enseñanza se convierte en un ciclo de temas con mayor vinculación entre uno y otro (Altwerger y Flores, 1994).

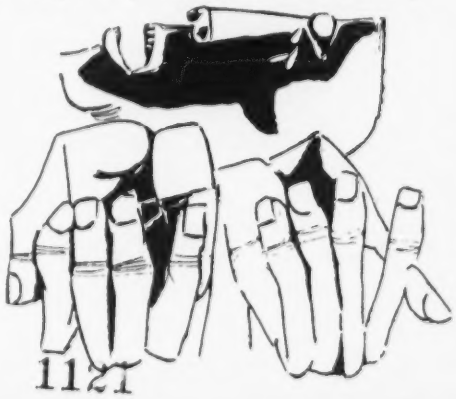
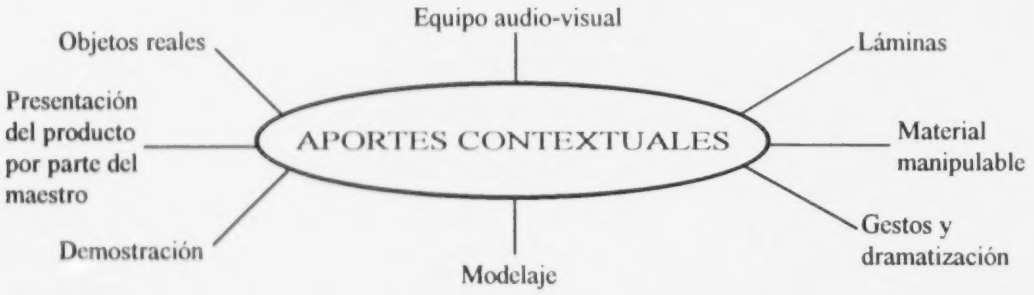


**Figura 1. Plan para el tema "Los países de habla hispana"**

| Lo que queremos saber | Cómo nos informamos |
|---|---|
| ◆ ¿Dónde están?<br>◆ ¿Por qué unos son más ricos que otros?<br>◆ ¿Quiénes son sus personajes famosos?<br>◆ ¿Cuáles son sus días festivos?<br>◆ ¿Cómo es el clima?<br>◆ ¿Cómo varía el español? | ◆ Consultar el mapa, el globo o el atlas.<br>◆ Coleccionar artículos del periódico o revistas acerca de los países.<br>◆ Leer varias piezas literarias.<br>◆ Consultar la embajada, consulado o compañías aéreas...<br>◆ Analizar el español a través de la televisión por cable.<br>◆ Entrevistar personas de otros países del mundo hispano. |

Los aportes contextuales juegan un papel importante en la comprensión del contenido. Las presentaciones multisensoriales ofrecen una variedad de indicaciones sobre los puntos esenciales de la lección. El uso del retroproyector, o simplemente la pizarra para escribir mientras se explica, contribuye a la comprensión por parte de los alumnos. El modelaje, la demostración, el uso de objetos reales y hasta los gestos enriquecen el uso del lenguaje del maestro y hacen la lección más comprensible. Estos aportes, que son simples, de sentido común y forman parte del medio escolar, pueden contribuir al logro de un aprendizaje significativo para muchos alumnos. Una clase que no incorpora recursos, como los citados, se convierte en una experiencia pesada y aburrida.

**Figura 2: Contextualización del proceso de las clases**




Aparte de los aportes contextuales es necesario proporcionar a los estudiantes estructuras organizativas que les ayuden a desglosar los temas y organizar la información. Estas herramientas facilitan el análisis e interrelación de conceptos. La presentación de la información en forma gráfica ayuda a los alumnos a comparar, contrastar, determinar relaciones de causa y efecto, etc.

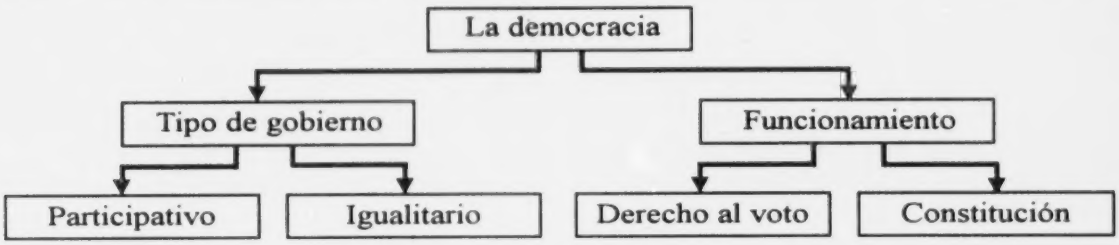
Un organizador avanzado como la **síntesis estructural** ofrece a los estudiantes apoyo visual de la estructura de la unidad. La síntesis estructural les demuestra cómo se relacionan los términos técnicos con los conceptos. Los alumnos comprenden con claridad los objetivos de la unidad o lección y se obtienen mejores resultados cuando esta síntesis es elaborada por los mismos estudiantes. Puede servir como una herramienta excelente en el proceso de la lectura del texto, especialmente cuando maestros y alumnos formulan interrogantes, explicitan conceptos y agregan detalles de apoyo. Mediante el trabajo en grupo los alumnos se motivan para convertirse en personas críticas, capaces de buscar información, explicar eventos y profundizar conocimientos (Vacca, 1981).

La **figura 3** representa una síntesis estructural para el tema abstracto de la democracia que puede ser compartido con los estudiantes como una ayuda para leer un texto.



1122

**Figura 3. Síntesis estructural**



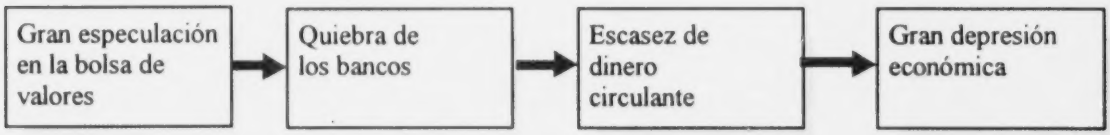

Una matriz de estudio es un instrumento muy eficaz para sintetizar información o comparar atributos y/o fenómenos. Las matrices aparecen con frecuencia en los libros de texto, esto hace que la técnica de analizar las matrices sea útil para la comprensión lectora (Moran, 1993). Es posible aprovechar las matrices como punto de partida para la escritura o para la evaluación del aprendizaje. Las matrices son útiles también en el grupo, p.e., la matriz parcial representada en la **figura 4**, permite que los estudiantes dividan la labor de buscar la información necesaria para llenar las casillas.

**Figura 4. Matriz de estudio: "Los indígenas del hemisferio"**

| Civilización | Ubicación | Idiomas | Herramientas |
|---|---|---|---|
| Los incas | El Perú | Quechua | |
| Los aztecas | Meseta central de México | Nahuatl | Canastas, piedras para moler, navajas |
| Los mayas | Yucatán, Honduras y Guatemala | Kachikel, quiché, etc. | |

Otra posibilidad de organizar el material en forma gráfica es una **cadena de causalidad**. A veces los estudiantes tienen dificultades para identificar la relación causa-efecto en el texto. La cadena se usa para ordenar en secuencia eventos históricos o científicos. No necesariamente tiene que ser muy detallada, aun cuando sea sencilla nos permite obtener y organizar la información esencial del texto.

**Figura 5. Cadena de causalidad: "La gran depresión económica"**




## *El conocimiento previo*

Existe un gran consenso entre los educadores, que al presentar un tópico nuevo, es sumamente importante enfocar el conocimiento previo del sujeto (Barnitz, 1985; McNeil, 1992; Vacca, 1981). En realidad todos nosotros tenemos conocimiento amplio y rico del mundo. En ciertos casos los alumnos poseen experiencias que coinciden directamente con el programa académico escolar. Algunos maestros de estudiantes de alto riesgo comentan que muchas veces existen lagunas en el conocimiento de los alumnos. Otros tratan de compensar "la falta de conocimiento previo" presentando ac-

tividades de pre-lectura, a veces aburridas, con muchos hechos y detalles irrelevantes. Es necesario establecer nexos entre el conocimiento del sujeto y el nuevo material (McNeil, 1992). El enfoque del conocimiento previo se puede lograr a través de una amplia variedad de actividades fáciles de llevar a cabo. Una conversación sobre los atributos de un objeto real, una foto o una lámina serviría para ubicar al estudiante. Los experimentos científicos, la demostración, los videos, la música y la lectura de una pieza literaria, son actividades magníficas para la provisión de experiencias anteriores a la lectura del texto o a la presentación de un material nuevo.

Hay muchas maneras de explorar los conocimientos de los estudiantes. P.e., pueden escribir en forma libre sobre un tema durante un lapso determinado. Algunos maestros comienzan una nueva unidad de estudio registrando en el pizarrón todos los conocimientos que ya poseen los estudiantes referentes al tema. Otros utilizan un torbellino de ideas en el cual los alumnos dicen palabras sueltas relacionadas con la palabra clave dada por el maestro. El mapa semántico es una buena extensión de la actividad antes mencionada. Los alumnos organizan las palabras o frases en categorías. A parte de enfocar el conocimiento previo, se puede, además, emplear el **mapa semántico** para el desarrollo del vocabulario en la fase de prelectura.

La **figura 6** muestra una variedad de ideas creativas presentadas por los estudiantes antes de explorar los medios de comunicación.

**Figura 6. Mapa semántico: "La comunicación"**

## *Evaluación del aprendizaje*

Los maestros de clases regulares, así como los de alumnos de alto riesgo, han manifestado su preocupación por la evaluación tradicional basada en pruebas de selección múltiple a resolver sólo con papel y lápiz, porque no toman en cuenta las destrezas y aptitudes que son esenciales para la vida real. Estos exámenes contradicen muchos de los principios de aprendizaje vigentes hoy. Actualmente existen distintas alternativas en la evaluación del rendimiento que enfocan lo que puede hacer el alumno. Los maestros de estudiantes de alto riesgo deben considerar algunas formas alternativas de evaluación, como la observación, la evaluación por ejecución de determinadas acciones y el uso de portafolios (O'Malley y Pierce, 1992).

**Observar a los niños** ("Kid-watching", Goodman, 1978) implica que el maestro monitorea cuidadosamente el desarrollo e interviene cuando es necesario para facilitar la tarea. Cuando los observamos respetamos los patrones de desarrollo de cada uno de los alumnos, pero al mismo tiempo, los desafiamos para que mejoren desarrollo individual.

Los niños tienen capacidad para manifestar su aprendizaje en una amplia variedad de formas. Los **escritos anecdóticos** basados en las estrategias de aprendizaje que están utilizando los estudiantes son muy valiosos, porque informan sobre un proceso, evento o producto. No son de naturaleza evaluativa, pero pueden ser utilizados con ese objetivo. Esta interpretación con fines evaluativos es subjetiva, aunque siempre está relacionada con las metas instruccionales. Los escritos anecdóticos se combinan fácilmente con otras formas de evaluación.

Los **portafolios** son colecciones de trabajos, concluidos o en progreso, o cualquier otra evidencia de los conocimientos logrados por los alumnos. Como instrumentos de evaluación representan otra propuesta para interpretar los progresos alcanzados por los estudiantes en base a los objetivos instruccionales. Antes de comenzar a utilizar portafolios es importante decidir el propósito o enfoque de los mismos. ¿Qué metas específicas de aprendizaje serán reflejadas en el portafolio? ¿Cuál será el número mínimo de elementos en un trabajo específico que han de tomarse en cuenta para el logro de las metas instruccionales?

Algunos de los trabajos a incluir en los portafolios son:

- Los apuntes anecdóticos del maestro.
- Resultados de exámenes formales e informales.
- Muestras de escritura.
- Diarios de aprendizaje.
- Gráficos, ilustraciones, diagramas, matrices de estudio.
- Trozos de los diarios interactivos.
- Una lista de proyectos completados, libros, revistas y documentos ya leídos.

**La evaluación de la ejecución de determinadas acciones,** a través de la observación de comportamientos o del análisis de un producto, refleja el logro de aprendizajes de los alumnos. P. e., después de examinar las diferencias y similitudes entre los países de habla hispana, los estudiantes pueden hacer una pancarta que sintetice toda la información recogida o preparar un aviso comercial con el propósito de motivar a los visitantes. Algunos estudiantes más avanzados podrían escribir una tarjeta postal de un país cualquiera. La evaluación por ejecución implica acción. P.e., después de completar una unidad de estudio sobre los circuitos simples de electricidad, aparecen dos opciones. Primero, los estudiantes pueden escribir la definición de un circuito completo o seleccionar la respuesta correcta de un listado de posibilidades. Segundo, pueden utilizar el concepto, averiguando el funcionamiento del circuito en una lamparita. La segunda opción sería la más apropiada para todos y no solamente para alumnos de alto riesgo, porque les proporciona la oportunidad de usar el concepto en vez de repetir una definición.

## Comentarios finales

No existe una sola manera de presentar el contenido a los alumnos de alto riesgo. Los componentes de un proceso de enseñanza eficaz y comprensible que se aplican con ellos son viables para todo el estudiantado. Sin embargo, al preparar el material de estudio para esta población es necesario considerar los siguientes puntos:

- La unidad se desarrolla de lo global a lo micro. Los detalles se ubican dentro de un marco conceptual.
- La unidad se concentra en el alumno y aprovecha sus intereses y conocimientos previos.
- La unidad refleja las altas expectativas del maestro y afirma el logro académico a través de una variedad de evaluaciones auténticas.

1125

## Referencias bibliográficas


Altweger, B. y B. Flores (1994) "Theme cycles: Creating communities of learners." En **Primary Voices K-6, Vol. 2, nº 1**. Urbana, IL.: National Council of Teachers of English.

Barnitz, J. (1986) **Reading development of non-native speakers of English.** New York: Prentice-Hall.

Cameron, C.; A. Davis y C. Politano (1993) **Making themes work.** Winnipeg, Canadá: Peguis Publishers.

Freeman, D.; Y.S. Freeman y R.D. González (1987) "Success for LEP students:The Sunnyside sheltered English program." **TESOL Quarterly 21.** pp.361-67.

Goodman, K. (1987) **What's whole in Whole Language?** Portsmouth, N.H.: Heinemann.

Goodman, Y. (1978) "Kid watching: An alternative to testing." **National Elementary School Principal, 57.** pp.41-45.

Harste, J.; V. Woodward y C. Burk. **Language stories and literacy lessons.** Porstmuth, N.H.: Heinemann.

Holt, D.D. (ed.) (1993) **Cooperative learning: A response to linguistic and cultural diversity.** Mc Henry, IL: Center for Applied Linguistics and Delta Systems, inc.

Moran, C. (1993) "Content area instruction for students acquiring English." En Tinajero, J.V. y A.F. Ada (eds.) **Power of two languages: literacy and biliteracy for Spanish-speaking students.** New York: Macmillan/Mc Graw-Hill.

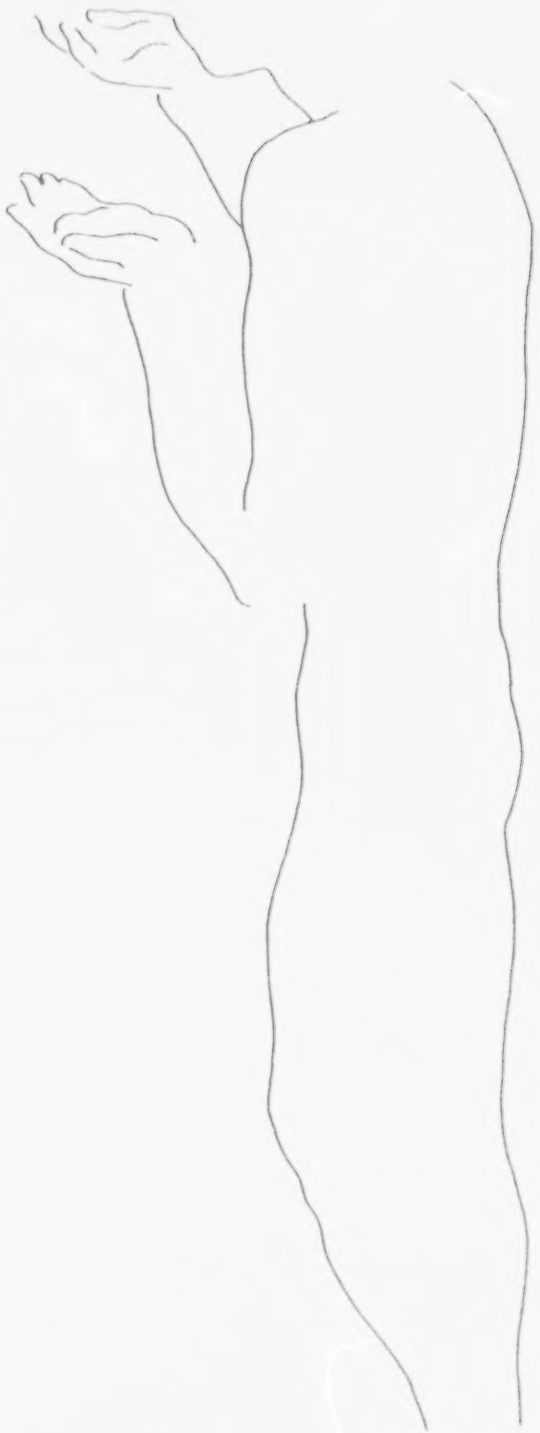
McNeil, J.D. (1992) **Reading comprehension.** New York: Harper Collins, 3ra. edición.

Pierce, L.V. y J.M. O'Malley (1992) **Performance and portfolio assessment for language minority students.** Washington, D.C.: Education.

Sasser, L. y B. Winningham (1991) "Sheltered instruction across the disciplines: successful teachers at work." En Peitzman, F. y G. Gadda (eds.) **With different eyes.** Los Angeles: UCLA Publishing.

Schifini, A. (1994) "Language, literacy and content instruction: Strategies for teachers." En Urbschat, K.S. y R. Pritchard (eds.) **Kids come in all languages: reading instruction for ESL students.** Newark: International Reading Association.

Vacca, R. T. (1981) **Content area reading**. Boston: Little, Brown.

# 2 Ponencias del 3er. Congreso Latinoamericano de Lectoescritura

## *"El rol del docente en la formación de lectores"*


✓ **Una alternativa de capacitación docente para la alfabetización inicial**
Mirta Castedo

✓ **Una experiencia de enseñanza aprendizaje a través de la investigación o el respeto de la historia del docente a través de una experiencia**
María Laura Galaburri

✓ **Hacia una didáctica alternativa para el desarrollo del lenguaje**
María Elvira Gómez - H. Beatriz Rivera

✓ **La interpretación de textos en el jardín de infantes: intentos no logrados en el camino de la transformación de la práctica docente**
María Claudia Molinari

✓ **La escritura y el proceso de aprendizaje**
Flora Perelman de Solarz

✓ **Aprendiendo lengua desde los intereses de los que aprenden**
Nucha Quintero y equipo.

✓ **Los estilos de lectura de cuentos de los maestros según la edad de los niños**
Celia Rosemberg - Ana María Borzone de Manrique

✓ **La autogestión como un camino hacia la innovación curricular: una propuesta para el área de la lengua**
Cristina Ruíz

✓ **Los proyectos de trabajo en la escuela y la necesidad de la lengua escrita**
Patricia Valli de Lanza - Patricia Morenza

✓ **Grupo de aprendizaje docente. Una alternativa de transacción**
Irene Vassallo

✓ **Taller de investigación-capacitación: un espacio de encuentro entre la lectura, los docentes y su práctica**
Ana Sola Villazón - María Rinaldi - Concepción Calí

# Hacia una formación docente en comunicación

Gabriela Urrutibehety

*Licenciada en letras, profesora de enseñanza media y terciaria, periodista y coordinadora de talleres sobre medios de comunicación para docentes.*

Si se desea promover cambios reales en la escuela secundaria, no debe descuidarse la formación de los docentes. Si no formamos docentes renovadores, es difícil que tengamos cambios consolidados en el nivel medio.

La presente experiencia, consistente en la producción de un video educativo, fue realizada en el primer curso del Profesorado de Ciencias Naturales, de la Escuela Normal de Dolores —en el marco de la asignatura que se denomina Expresión Oral y Escrita— y apunta a trabajar ampliamente las competencias comunicativas de los alumnos, con miras a su futuro desempeño como docentes del nivel secundario.

## Expresión no sólo oral y escrita

Giovanni Sartori considera que, en nuestros días, "asistimos a la emergencia de un **homo ocular**, de la persona video formada, que se relaciona con el mundo de los lenguajes visuales, quedando atrás el **homo sapiens** y sus virtudes letradas"(citado por O. Landi, 1992, p.71). Esto significa que asistimos a la aparición de nuevos modos de percepción, desarrollados a partir de los medios de comunicación audiovisual, frente a los cuales la escuela no ha reaccionado. Hija de la modernidad, la escuela propone modos de percibir, conocer y expresarse que no responden plena y totalmente a los que caracterizan la situación de fin de este siglo.

Así nos encontramos frente a un ambiente verbocéntrico, en el que los modos de expresión legitimados pasan, con exclusividad, por la palabra, oral o escrita. En todo momento, se lee, se escribe, se habla, se escucha.



1193

Otras formas de expresión son relegadas a espacios de "menor jerarquía académica", aunque nadie se anime a explicitarlo en estos términos: la clase de música (en la que, incluso, se suele escribir más que cantar), la de educación física, la de plástica, los festivales estudiantiles...

Más aún, quedan fuera de la escuela una gran cantidad de formas de expresión que los adolescentes consideran más propias: la TV, los video clips, los festivales de rock (mucho más que un fenómeno musical), los posters, las tarjetas, las historietas, el cine en video, etc., etc., etcétera.

Sin embargo, asistimos, igualmente, a una paradoja. La escuela prestigia las habilidades lingüísticas, pero el grado de preparación de los egresados de los establecimientos en este campo, deja mucho que desear (Braslavsky, 1993).

Es en los institutos del profesorado donde debe comenzar a trabajarse la comunicación en su totalidad, incluyendo los nuevos lenguajes, que, por otra parte, ya son los de la generación de los alumnos que asisten a estos establecimientos, tanto como los de los chicos del secundario.

De ahí entonces que, vista la necesidad de formar docentes en el campo de la expresión, deberán abarcarse **necesariamente** todas las formas posibles de expresión, incorporando fundamentalmente la imagen, a la vez que deber redefinirse el proceso de enseñanza de lo oral y lo escrito.

Para esta reformulación se hace imperioso promover situaciones de comunicación reales, con alto grado de significatividad social, generando instancias conflictivas que requieran soluciones creativas.

Paralelamente, todo el proceso debe ir acompañado por una mirada reflexiva constante sobre sí mismo, de modo que el futuro docente pueda llegar a la teorización necesaria para que todo no se pierda en la pura actividad.

## Procesos de comunicación/medios de comunicación

Se abren, entonces, dos perspectivas. Por un lado, la reflexión sobre los modelos de comunicación/educación y su implicancias mutuas, y por el otro, sobre los medios masivos de comunicación, en tanto soportes de diferentes lenguajes circulantes en nuestra cultura. Lo que, por un lado, significa comprender el "valor pedagógico de los procesos de comunicación, hasta el punto de que este factor se incorpora como una variable fundamental de todo aprendizaje"(Gimeno Sacristán, 1986, p.184). Y, por el otro, incorporar todos los lenguajes (posibles) que circulan hoy en nuestros medios.

Esta incorporación, si no quiere fracasar y ser meramente aditiva, debe hacerse de manera crítica. La posibilidad de reflexionar sobre estos aspectos, implica involucrar a los (futuros) docentes en la formulación de un marco pedagógico nuevo. Como dice Joan Ferrs, "la pedagogía de la imagen (integrar en la escuela lo audiovisual como materia u objeto de estudio) comporta educar a los alumnos para una aproximación crítica de los medios de masas audiovisuales: la televisión, el cine, la publicidad... En el contexto de la sociedad actual no puede hablarse de una educación integral si los alumnos no han conseguido una cierta capacidad para un análisis crítico de los mensajes emitidos a través de los medios" (Ferrs, 1992, p.194).

Al hablar de las relaciones de comunicación en el proceso de enseñanza, Gimeno Sacristán anota que "es a través de un proceso comunicativo particular como unos contenidos, ayudándose de unos medios técnicos, de una organización, etc. podrán estructurar un proceso de enseñanza que lleve a la consecución de unos objetivos" (Gimeno Sacristán, 1986, p. 185). Y al analizar esas relaciones de comunicación, considera clave la situación de comunicación multipolar, en la que varios emisores y receptores interactúan.

"El hecho de que uno o más receptores (alumnos) reciban comunicación de información de múltiples emisores (libros, profesores, etc) es un aspecto importante en la enseñanza de cara a configurar un método más variado, con más dispersión en punto de vista, cosa que es importante para contenidos de enseñanza subjetivos, etc. El emisor único puede ser fuente de descreimiento y parcialidad. La situación (multipolar) es muy interesante por la potencialidad de intercambio que existe entre los participantes en la comunicación" (Gimeno Sacristán, 1986, p. 188).

## La producción con/como mirada crítica

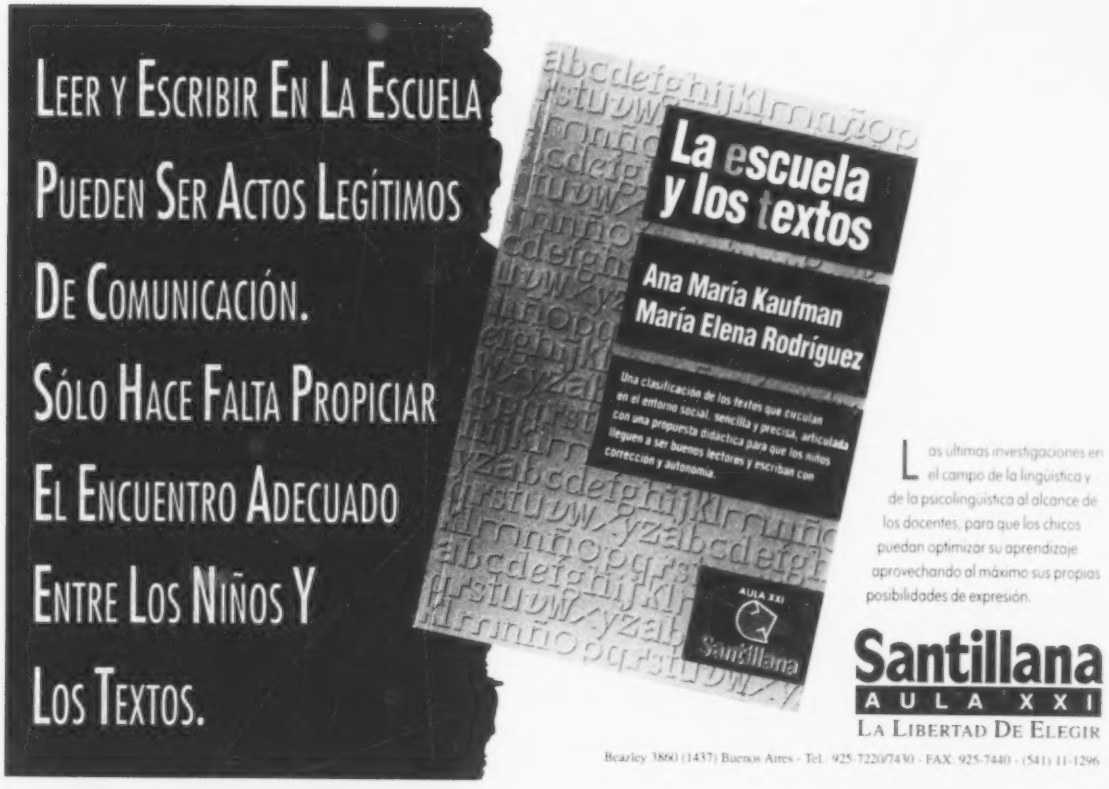
Con este marco, los alumnos de 1er. año del Profesorado de Ciencias Naturales de la Escuela Nor-

mal produjeron un video educativo llamado "La célula y el origen de la vida".

La tarea, enmarcada en una asignatura que tiene como finalidad que los alumnos se expresen de manera coherente y fluida en forma oral y escrita, el tan meneado objetivo del área de la expresión, significa promover contextos significativos para las prácticas discursivas. Obviamente, no limitadas a lo lingüístico. La "hoja de ruta" fue la siguiente:

a) Búsqueda bibliográfica. Fichaje. Conformación de un archivo.
b) Consultas a expertos: en Ciencias Biológicas y en Educación.
c) Selección de contenidos atendiendo a la **validez científica** y a la **pertinencia didáctica**.
d) Confección de un guión, técnico y "literario".
e) Filmación de diferentes seres vivos en sus hábitats naturales.
f) Filmación de una escena dramatizada por los alumnos.
g) Selección de imágenes fijas (láminas) y tomadas de otros videos, que cubrieran aquellas escenas que no se podían filmar por escasez de recursos técnicos.
h) Compaginación y edición (por parte de un profesional, con la asistencia de los alumnos).
i) Exhibición en 2dos. y 3ros. años de la Escuela. Encuesta a los asistentes a la proyección (alumnos y docentes).
j) Redacción de un informe, con el objetivo de que el año siguiente el proyecto fuera continuado por otro grupo de alumnos.

De alguna manera, la actividad principal consistió en **seleccionar**: seleccionar escenas, seleccionar encuadres, seleccionar música, seleccionar textos, seleccionar contenidos... Lo que significa que hubo que buscar razones para justificar una elección, en cada paso del proceso. De allí que podamos hablar de la producción con/como mirada crítica, entendiéndola como un hacer que reflexiona sobre sí mismo, garantía de que el trabajo no se agote en el puro hacer y alcance un grado de teorización mínimo, para permitir la aplicación del aprendizaje a situaciones nuevas. Con la esperanza de que esos cambios se traduzcan, en el día de mañana, en cambios en el colegio secundario.

## Los lenguajes

Con mayor o menor optimismo, suele hablarse de la caducidad de la escritura al tiempo que se proclama la omnipotencia de la imagen por sobre todos los lenguajes posibles. No viene al caso discutir esto aquí. Hay quienes parecen sostener que, con la incorporación de los medios masivos de comunicación a la escuela, se solucionarán todos los problemas de la enseñanza.

Evidentemente, el valor de lo escrito en nuestra sociedad es muy alto (todavía, podríamos agregar). Enseñar a leer y escribir correctamente es la exigencia básica que la sociedad tiene con respecto a la escuela. Y no hacerlo bien, es también el principal reproche que se le hace a la escuela argentina de hoy.

Amurallada en una estructura que, básicamente, poco ha cambiado desde que la generación del 80 la diagramó, la escuela secundaria argentina no admite la entrada de otras formas de comunicación y expresión. Formas que, por otra parte, son las que caracterizan los modos de intercambio en la sociedad actual.

Leer y escribir correctamente es una exigencia de la sociedad "letrada" en la que nos movemos. Para poder desarrollar correctamente esa capacidad, el alumno debe sentir esa exigencia. Por eso el aprendizaje se realiza al enfrentarse con situaciones en las que es preciso leer y escribir. Y hacerlo bien.

Hacer un informe para que otros alumnos puedan continuar la experiencia, redactar instrucciones para los docentes que quieranusar el video, construir una guía de estudio para alumnos del secundario, responder cuestionamientos y objeciones por parte de los docentes que presenciaron las exhibiciones, redactar cartas solicitando asesoramiento a expertos que no residen en nuestra ciudad, fichar libros, resumir materiales bibliográficos, archivar materiales, escribir un guión atractivo... La escritura en contexto genera reflexión sobre el proceso.

## Relaciones de comunicación

La adopción de nuevos lenguajes, sin embargo, no sería más que un parche si no se buscara un cambio en las relaciones de comunicación entre los actores del proceso de enseñanza. Multiplicidad de fuentes, multiplicidad de voces, bidireccionalidad en el flujo de los mensajes, son requisitos claves para un cambio estructural genuino.

No aceptar lo nuevo y no hacer bien lo viejo, parece ser la característica general del colegio secundario argentino de hoy. Es necesario salir de esta encrucijada. Lo que no será posible sin una adecuada formación de los docentes.

## Referencias bibliográficas


Braslavsky, C. (1993) **El colegio secundario. Para qué y para quiénes**. Documento distribuido por la D.G.E.C. de la Provincia de Buenos Aires para la II Jornada de Perfeccionamiento Docente, junio/1993.

Ferrs, Joan (1992) **Vídeo y educación**. Barcelona: Paidós.

Gimeno Sacristán, José (1986) **Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo**. Barcelona.

Landi, Oscar (1992) **Devórame otra vez. Qué hizo la televisión con la gente, qué hizo la gente con la televisión.** Buenos Aires: Planeta.

Prieto Castillo, Daniel (1988) **El derecho a la imaginación. Apuntes sobre comunicación educación.** Buenos Aires: Ediciones Paulinas.

1131

# La problemática de la lectura en algunas escuelas de la provincia de La Pampa, Argentina

Julia llanes de buschiazzo
Leda garcía de fiorucci

*Coordinadoras del Plan de Lectura de la Provincia de La Pampa, Subsecretaría de Cultura, Ministerio de Cultura y Educación, Gobierno de la Pcia. de La Pampa, Argentina.*

## Introducción

"No lee", "no comprenden lo que leen", "no saben estudiar", son algunas de las expresiones que se repiten a diario para reflejar un problema de los alumnos, conocido por todos.

Los especialistas que han trabajado y trabajan con grupos de alumnos y docentes sobre esta problemática consideran que los puntos más relevantes son definir qué es la lectura, cuáles son los factores que inciden en su **comprensión**, hasta llegar a lo más importante: la lectura por placer a través de los afectos.

Barker y Escarpit (1974), con respecto a la definición de lectura, afirman que "es la reconstrucción de una obra nueva por el lector, partiendo de esa muestra. Es otra experiencia, se caracteriza por un enfrentamiento entre los constreñimientos del texto y la predisposición que el lector aporta a su acto de lectura. Tan sólo la lectura directa, sin mediador, es lectura en el más auténtico sentido de la palabra".



1192

Entre los factores que inciden en el aprendizaje de la lectura se pueden diferenciar causas internas y externas. Entre las primeras Smith (1983) cita a la información visual y la no visual, las limitaciones y posibilidades de la memoria, la comprensión (que depende de la predicción). Entre las causas externas, Smith (op. cit.) considera el papel del docente o adulto lector, las estrategias de lectura y según Barthes (1984) el **material de lectura** que le permita al lector tejer sus propias redes en la producción de nuevos significados.

Un ambiente de libertad, con la elección individual de textos, es una de las estrategias para llegar a la lectura. En este sentido Barker y Escarpit (1974) afirman: "No cabe la menor duda de que es la lectura silenciosa la que moviliza todas las capacidades del individuo y que es creación al mismo tiempo que la escritura".

De esto surge la necesidad del "Programa de Lectura Silenciosa Sostenida", donde los alumnos, docentes y la comunidad educativa toda, tienen la libertad de elegir su propio material y de leer, entre 15 y 20 minutos, una vez a la semana.

Otero (1986) nos aclara: "el escritor lee otros textos para escribir el propio. Es un lecto**escritor**. El lector lee un texto para re-escribirlo, sería un **lecto**escritor". Este segundo pensamiento confirma nuestro trabajo en los talleres de lectura, escritura-lectura, donde la fuerza del texto inicial, escuchado o leído por el grupo, impulsa al lector a leer-escribir-leer. Leer, leer sus propias producciones, leer a otros autores.

Nuestra práctica docente, dentro del grado primero y más tarde la adquirida fuera de él (con otros niños de diferentes lugares), nos ha permitido confirmar la eficacia de las metodologías anteriormente citadas. A través de ellas el docente realiza una verdadera animación de la lectura, consigo mismo y con los demás, sustentado por bibliografía teórico-práctica.

"Aceptamos la realidad de que los maestros necesitan acomodarse a las nuevas ideas gradualmente. Necesitan planificar para una transición de lo que ellos han hecho en el pasado a un programa nuevo: consistente, con criterios nuevos. En esta transición el maestro puede mantener lo mejor de lo viejo, eliminar lo que entra en conflicto con lo que es nuevo, e integrar los nuevos conceptos con lo viejo, en una nueva perspectiva" (Goodman, 1981).

Carecíamos de datos concretos en la provincia de La Pampa respecto a esta problemática. Por lo tanto el objetivo de este trabajo fue evaluar, a través de una encuesta, el grado de información de los docentes acerca de la lectura, las causas del fracaso, las dificultades en la enseñanza, las estrategias que tenían en cuenta y el lugar que ocupaba para ellos el placer de leer.

## Supuestos

a) Conociendo los problemas reales que tienen los docentes con respecto a la lectura, será posible obtener un diagnóstico de la situación a fin de implementar soluciones.

b) Un trabajo organizado, profundo y reflexivo con el docente sobre el verdadero sentido de la lectura, permitirá cambios a largo plazo.

c) La promoción de la lectura en los adultos, adolescentes y niños incrementará la concurrencia a la biblioteca, haciendo necesario un aumento en el material bibliográfico.

## Diseño de la investigación

Se confeccionó una encuesta con diez ítems que incluían preguntas abiertas y cerradas. Se enviaron a las 235 escuelas de La Pampa para que fueran respondidas por ciclo y por turno. Los datos corresponden principalmente a los años 1988-89 pero se consideran aquí, además, otras experiencias docentes.

## Presentación de los datos

Al finalizar 1989 se recibieron 70 encuestas, que corresponden, aproximadamente, al 30 % del material distribuido. Del 70 % no respondido, la mayor proporción corresponde a la Capital de la Provincia (4 respuestas sobre 20).

Se detallan a continuación las respuestas obtenidas para cada uno de los interrogantes planteados:

**1) ¿Cómo define Ud. "lectura"?**
La mitad de los docentes encuestados consideró a la lectura, en forma correcta, como la intervención del pensamiento racional y lógico, el desarro-



1193

llo del mundo interior, a través del cual se logra una actividad creadora, coincidiendo con la definición dada por Smith (1990): leer es comprender. El resto entiende a la lectura como una simple decodificación de signos gráficos.

**2) ¿Quién es para Ud. un lector y quién un no lector?**

Las respuestas obtenidas demuestran que la mayoría de los docentes tienen claras ambas acepciones, ya que según Smith (1990) lector es aquel que se compromete con situaciones en las que el lenguaje escrito es utilizado con un sentido. Reafirma esto Bettelheim (1983) cuando resalta que lector es aquel que lo hace con toda su personalidad y no sólo con las facultades cognoscitivas.

**3) ¿Qué dificultades ha tenido con sus niños con respecto al aprendizaje de la lectura?**

El análisis de estas respuestas aclara aspectos muy significativos de las dificultades: la falta de lectura en el hogar, es la imagen perdida que el niño necesita volver a encontrar. También se plantea aquí otro interrogante: ¿los maestros leen?, ¿qué leen? (Blanco, 1989).

Fijar la atención en el mecanismo nos lleva a suponer "que la lectura se reduce a una serie de habilidades susceptibles de inculcarse y ser promovidas en secuencia determinada. La enseñanza programática es la antítesis de una experiencia lingüística con significado para sus maestros y sus alumnos. Es ante todo un método de control (Smith, 1990).

No poseer el nivel de lectura acorde con el ciclo tiene que ver con el desinterés. Si existe esto último se crearán pocos hábitos lectores y se verá a la lectura como una obligación.

Todos estos conceptos tienen que ver con nosotros mismos: en principio el nivel a tener en cuenta es el de los alumnos, no el del ciclo. Partiendo de esa base debemos ofrecer textos que les resulten agradables.

La palabra **texto** está asociada a **textura** como entramado de hilos (Barthes, 1984). Los textos serán agradables si se pueden asociar con experiencias anteriores, con la información no visual que poseen. Los niños tendrán facilidad para leer y escribir cuando exista en ellos un compromiso afectivo con las personas que utilizan de hecho las señales escritas, los rótulos, listados, diario, revistas, y libros de su entorno.

Invención de palabras al leer: es parte de las predicciones, aproximaciones que los niños hacen para llegar a la palabra exacta, basándose en los conocimientos anteriores.

La mayor o menor facilidad para reconocer algo depende de cuánto sepa uno de antemano.

**4) ¿Considera que los fracasos en el aprendizaje de la lectura se deben a: a) falta de motivación intrínseca, b) falta de comprensión, c) errores en la instrucción, d) conflictos personales, e) defectos visuales, f) daños cerebrales, g) otros?**

En la **Figura 1** se detalla el porcentaje de respuestas dentro de cada posibilidad. La causa más importante de fracaso fue la falta de comprensión para un 26.6 %; la falta de motivación intrínseca para un 24.1%; los conflictos personales para un 13.9%; los errores en la enseñanza para un 11.4%; defectos visuales para un 10.1%; los daños cerebrales para un 8.9 % y otros para el 5.1% restante.

Los niños no comprenden por qué los textos ofrecidos por el adulto no son adecuados, es casi seguro que ellos no poseen la suficiente información no visual como para que les interese leer y tratar de comprender lo nuevo.

Este fracaso, referido a la memoria, nos aclara que debemos utilizar al máximo lo que ya sabemos y ser lo más ahorrativos posibles al introducir nuevos datos en la memoria.

No es solamente la lectura con sentido la que provee las claves esenciales y el feed-back necesario para aprender a leer, sino que además su propio reforzamiento y la motivación intrínseca les brinda seguridad.

Lo que anima a los niños a leer no es alguna forma de reforzamiento extrínseco, como las alabanzas, las buenas calificaciones o un trato especial, sino la **capacidad** de leer que ellos mismos experimentan (Smith, 1990).

Los errores en la enseñanza tienen que ver directamente con los métodos que hemos utilizado desde siempre, a veces sin ninguna variante. Los docentes, en general, no tenemos claro cómo aplicar en el grado, las nuevas teorías acerca de la lectura que nos posibilitarían nuevos caminos.

Un porcentaje bastante elevado considera también, los conflictos personales, los defectos visuales y los daños cerebrales como causas importantes del fracaso. No hemos estudiado estos factores.

Coincidimos con los docentes en que la falta de material de lectura en las escuelas impide la igualdad de oportunidades y el derecho de todos a aprender. No se puede concebir una educación sin libros (Aique, 1991).

**5) ¿Ud. cree que la falta de comprensión lectora se debe a: a) no entender el significado del texto, b) pobreza de vocabulario, c) desinterés, d) otros?**

En este ítem (**Figura 2**) un 37.5 % de los docentes considera que los alumnos tienen pobreza de vocabulario, más del 35 %, desinterés y el 27% restante sostiene que no entienden el significado del texto.

Un texto que excede los límites del vocabulario de los alumnos los lleva a rechazar la lectura. No les interesa lo que no entienden. Comúnmente, y en forma errónea, el docente atribuye este rechazo a la pobreza de vocabulario del educando, desconociendo que en este caso sería más fácil partir del vocabulario escaso del alumno, lo que le daría más seguridad, para crecer todos juntos.

Según Goodman y Goodman (1981) "aprender a leer, no es aprender a reconocer palabras; es aprender a extraer significado de los textos. La posibilidad de predicción, no la simple repetición, construye el vocabulario".

**6) ¿Qué estrategias privilegió en la enseñanza de la lectura?**

Las estrategias, en general, responden a un concepto moderno y funcionarían si todas fueran puestas en práctica.

Goodman y Goodman (1981) dicen: "ofrecemos paciencia y progreso en el desarrollo de estrategias de comprensión, en lugar de repetición de habilidades. Las estrategias de comprensión focalizan el uso de claves gráficas, sintácticas y con significado en el contexto del lenguaje real total. Trabajar sobre la estrategias, es basarse en los puntos fuertes de los alumnos; los ayudaremos a elaborar estrategias de muestreo, predicción, confirmación y corrección, usando pasajes con significado, que ofrecen muchas oportunidades para usarlas, sin ambigüedades".

**7) ¿Qué lugar ocupa para Ud. el placer en la enseñanza de la lectura?**

La mayoría considera el placer en primer lugar y los menos opinan que sólo a veces es necesario.

**8) ¿Concurrió alguna vez a un taller de lectura? En caso afirmativo de su opinión.**

Muy pocos concurrieron a un taller de lectura, los que lo hicieron encontraron en éste una experiencia positiva y aplicable con sus alumnos.

**9) ¿Qué le sugiere lector "reflexivo", "comprometido", "creador"?**

**"Reflexivo"**: algunas definiciones fueron "medita y emite juicios críticos", "reflexiona sobre lo que lee, se compromete y puede crear, para sí y los demás", "interpreta y selecciona dando su valoración".

**"Comprometido"**: "obligado a leer para informarse", "compara el mensaje del libro con su propio conocimiento", "lee temas específicos, lo que le interesa", "abre las puertas a su imaginación, da su toque personal".

**"Creador":** "Es lector y autor", "se motiva con la lectura para su propia expresión creadora", "curioso, original, flexible, inteligente, disconforme", "aporta sus experiencias para ampliar la información recibida".

Smith (1985) indica que el concepto de lectura crítica implica que el lector, frente al texto, elabore criterios valorativos.

Pardo Belgrano y Galelli (1987) confirman que el lector creador es el que abarca un aspecto más de la comprensión, ya que es capaz de producir una obra original, una síntesis mental diferente, aunque se base en informaciones conocidas.

**10) ¿Le gustaría que su escuela participara activamente en un programa de animación de la lectura?**

Todas las respuestas fueron afirmativas.

## Conclusiones

Los resultados obtenidos de la encuesta realizada entre docentes primarios de la provincia de La Pampa, permiten concluir lo siguiente:

- En general existe consenso sobre los problemas de la lectura y la necesidad de un cambio.

- Las estrategias privilegiadas para resolver estos problemas son en su mayoría acertados. Estas no son determinantes para el cambio de actitud del docente quien debería considerar el acto de leer como un acto de libertad.
- La falta de materiales escritos y de un buen asesoramiento en la selección, son algunos de los factores más importantes que impiden una verdadera animación de la lectura.

## Referencias bibliográficas


Aique Grupo Editor (1991) "Vigencia del libro escolar." **Páginas para el docente**, Boletín Informativo **23**.

Barker, R y R. Escarpit (1974) **Los hábitos de la lectura.** p. 149-183.

Barthes, R. (1984) **El placer del texto.** México: Siglo XXI.

Bettelheim, B. y Zelam, K. (1983) **Aprender a leer**. Madrid: Crítica.

Dubois, M.E. (1987) **El proceso de lectura: de la teoría a la práctica.** Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Dubois, M.E. (1990) "El factor olvidado en la formación de los maestros." **Lectura y Vida.** Año 11, N° **4**, p. 32-35.

García, G. (1989) "Discusión sobre comprensión lectora: nuevos aportes." **Lectura y Vida.** Año 10, N° **3**, p. 8-11.

Goodman, K. y Y. Goodman (1981) **Lenguaje integral, programa de lectura centrado en la comprensión.** Arizona: Universidad de Arizona.

Otero, N. (1986) "El discurso didáctico." **Lectura y Vida**. Año **7**, N° **3**.

Pardo Belgrano, M.R. y G.R. Galelli (1987) **Didáctica de la literatura infantil y juvenil.** Buenos Aires: Plus Ultra.

Smith, F. (1983) **Comprensión de la lectura.** México: Trillas.

Smith, F. (1990) **Para darle sentido a la lectura.** Madrid: Aprendizaje Visor.

Smith, H. (1985) "Lectura crítica." **Módulo 2**, SIC a Dis. Buenos Aires: M.C.B.A.


**FIGURA 1**

**FRACASOS EN EL APRENDIZAJE LECTOR**

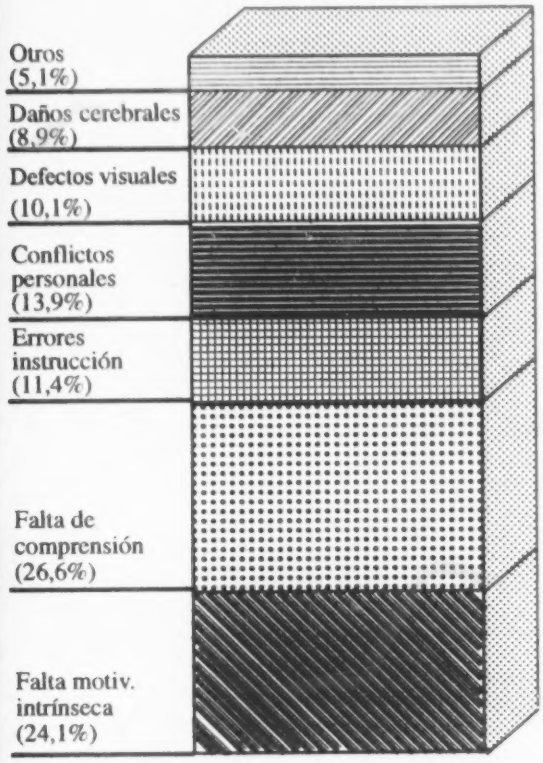
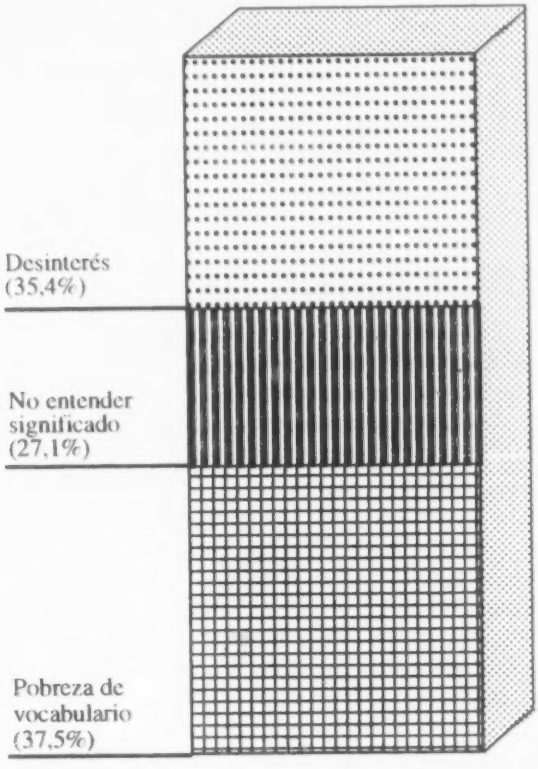



**FIGURA 2**

**FALTA DE COMPRENSIÓN LECTORA**



# LIBROS Y REVISTAS

## SUBSTRATUM

***Temas fundamentales en Psicología y Educación***

Directoras
Ana Teberosky y Liliana Tolchinsky-Landsmann
Barcelona: Meldar Editores

Con considerable retraso celebramos la publicación de esta revista semestral, cuyo primer número apareciera en noviembre de 1992, para pasar a ser en poco tiempo una referencia obligada en el campo de la Psicología y de la Educación. Esta referencia se justifica por el alto nivel académico de sus artículos que reflejan, fundamentalmente, el estado actual de la investigación acerca de los procesos cognitivos y sus efectos en el ámbito educativo.

El ámbito temático de **Substratum** es muy amplio. Se han abordado a través de sus páginas, confrontando distintos paradigmas teóricos, temas tales como los mecanismos de cambio lingüístico y cognitivo (en cuyo desarrollo se enfocan críticamente el rol de los mecanismos innatos, el papel del medio y la especificidad o generalidad de los procesos psicológicos involucrados); la investigación psicológica y la educación en dominios específicos; las distintas perspectivas en aprendizaje; la interpretación y otros temas de interés para quienes actúan en el campo educativo.

Las directoras han convocado a especialistas altamente calificados para desarrollar los distintos temas, muchos de ellos son catedráticos de universidades españolas, en especial de la Universidad de Barcelona, cuyos trabajos investigativos son poco conocidos en nuestro medio. Tomar contacto con esas producciones, permite incorporar de manera crítica nuevos enfoques de la adquisición y desarrollo del conocimiento en distintos dominios.

Esta revista puede adquirirse por suscripción y por venta directa por correo. Recabar información al respecto a **Meldar Editores, Santa Madrona 22, 08320 Barcelona, España.**

## CADERNOS DE PESQUISA

Fundacao Carlos Chagas
Cortez Editora
Sao Paulo, Brasil
Febrero 1995, Nº 92

Entre los artículos contenidos en este número de **Cadernos de Pesquisa**, se encuentra un trabajo de Adrián Oscar Dongo Montoya, que nos interesa destacar porque incluye un tema controvertido, que ha recibido disímiles interpretaciones: la importancia del medio social en Vygotsky y Piaget. El artículo en cuestión se titula: **Sobre las raíces del pensamiento y del lenguaje: Vygotsky y Piaget**.

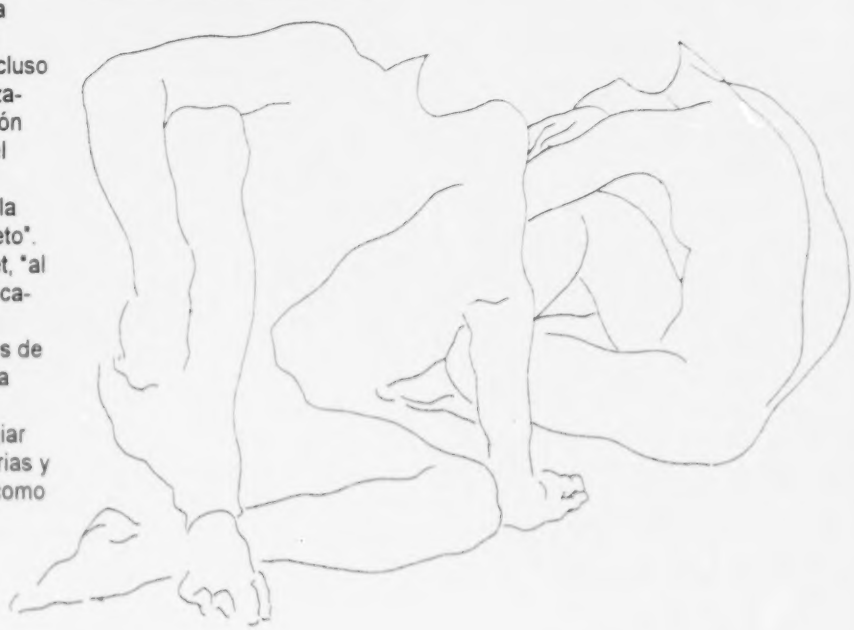
El autor analiza las investigaciones y las ideas de los autores mencionados sobre la psicogénesis del pensamiento y del lenguaje desde una doble perspectiva, epistemólogica y genética. Toma en consideración las raíces del significado de las primeras palabras, el papel del lenguaje en la formación de las estructuras cognitivas, los mecanismos figurativos y operacionales en la formación del pensamiento conceptual. Los resultados del estudio muestran que las diferencias teóricas entre los autores no tienen como base (o al menos si la tienen es en muy escasa medida) una mayor o menor importancia otorgada al ambiente social, sino a la explicación de los procesos y de los mecanismos psicológicos de



1137

formación de los instrumentos y de las estructuras de conocimiento de los niños. En Vygotsky, al privilegiar "la acción del objeto en la génesis de la significación lingüística, la acción de las estructuras de la lengua en la formación de las estructuras lógicas del pensamiento e incluso el mecanismo de la generalización perceptiva en la formación de lo conceptos, la acción del sujeto de conocimiento casi desaparece para dar lugar a la acción predominante del objeto". Las investigaciones de Piaget, "al explicar el origen de la significación lingüística a partir de la acción del sujeto y las fuentes de las estructuras mentales en la coordinación general de las acciones, además de privilegiar las generalizaciones operatorias y la abstracción reflexionante como mecanismos centrales en la formación de los conceptos y del pensamiento mismo, rescata la acción del sujeto de conocimiento como polo activo del proceso constructivo del conocimiento".

El autor desarrolla esta línea argumental y los alcances pedagógicos de ambas posturas teóricas.




**ASOCIACION INTERNACIONAL DE LECTURA**

**Organismo Consultor de Unesco**

**Presidenta**

Dolores B. Malcolm
State and Federal Programs
St. Louis Public Schools,
St. Louis, Missouri

**Presidente electo**

Richard T. Vacca
Kent State University
Kent, Ohio

**Vicepresidente**

John J. Pikulski
University of Delaware
Newark, Delaware

**Director Ejecutivo**

Alan E. Farstrup

**Consejo Directivo**

**Sandra McCormick,** Ohio State University
Columbus, Ohio
**Mary Ellen Vogt,** California State University
Long Beach, California
**Carmelita Kimber Williams,** Norfolk University
Norfolk, Virginia
**John Elkins,** The University of Queensland
Brisbane, Australia
**Yetta M. Goodman,** University of Arizona
Tucson, Arizona
**Barbara J. Walker,** Montana State University-Billings
Billings, Montana
**Richard L. Allington,** University at Albany-SUNY
Albany, New York
**James F. Baumann,** National Reading Research Center
University of Georgia, Athens, Georgia
**Kathleen Stumpf Jongsma,** Northern Independent
School District, San Antonio, Texas





BEST COPY AVAILABLE

# INFORMACIONES

## Vº CONGRESO ARGENTINO DE LECTURA

La **Asociación Argentina de Lectura - Filial Tucumán**, invita a participar a investigadores, docentes, especialistas, escritores, estudiantes y editoriales, al **Vº Congreso Argentino de Lectura** que se realizará del **14 al 16 de setiembre de 1995** en el Centro Cultural Eugenio Flavio Virla de la Universidad Nacional de Tucumán, en torno al tema "El texto y sus lecturas".

El temario incluye los siguientes puntos:

- ▲ Diversidad y proceso de alfabetización
- ▲ Texto y contexto
- ▲ La cultura del libro hoy
- ▲ Desafíos políticos de la alfabetización
- ▲ Lo textual y sus articulaciones en los diferentes niveles de enseñanza.

El objetivo del Congreso es promover el intercambio de experiencias y teorías científicas, en el campo de la lectoescritura y por ende de la alfabetización a nivel regional, nacional e internacional.

Los trabajos (original y copia) deberán tener una extensión máxima de 15 páginas, tamaño carta, a doble espacio, margen izquierdo 5 cm, margen derecho 2cm, margen superior e inferior 4 cm.
El resumen (original y copia) deberá tener como máximo 450 palabras, a doble espacio y debe presentarse antes del 30 de junio, consignando: título de la ponencia, nombre y apellido del autor o autores, institución de pertenencia y dirección.

**Costo de las inscripciones:**
Expositores U$S90
Miembros adherentes: U$S50
Estuadiantes: U$S30
Cheques y giros a nombre de:
Silvia B. de Scartascini.

**Informes e inscripciones:**
San Martín 251, 1er. piso
Tel. 081-219764 - Fax: 081-302510
(4000) Tucumán - Argentina
At. Prof. Silvia B. de Scartascini

## 2º CONGRESO DE LAS AMERICAS DE LECTO-ESCRITURA

Los días **23, 24 y 25 de agosto de 1995** se llevará a cabo en Heredia, San José, Costa Rica, el **2do. Congreso de las Américas de Lectoescritura**, cuya temática abarca, en esta oportunidad, los siguientes puntos:

- ▼ Procesos iniciales de lectura y escritura (preescolar, primero y segundo grados).
- ▼ Los métodos utilizados en los procesos de lectura y escritura.
- ▼ ¿Cómo intervenir pedagógicamente cuando el niño ha adquirido los procesos de lectura y escritura?
- ▼ Dificultades en el aprendizaje.
- ▼ El maestro en la literatura infantil.
- ▼ Lectoescritura y educación rural.
- ▼ Lectoescritura y educación bilingüe.

El Congreso tiene, a través de la temática expuesta, los siguientes objetivos:

- ◆ Valorar el estado actual de la situación de los procesos de lectura y escritura en las Américas.
- ◆ Intercambiar experiencias en relación con la temática propuesta.
- ◆ Generar discusión que promueva el cambio en los procesos pedagógicos.
- ◆ Promover la reflexión sobre los enfoques actuales.

**Informes e inscripción en Argentina:**
SIEC-PRAIACOR-Rosario
Telefax: 041-251050
**Reservas y financiación del viaje:**
Laborde Turismo
Telefax: 041-247924



1133

## CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN COGNITIVA

Los días **13, 14, 15 y 16 de septiembre de 1995**, se llevará a cabo en Zaragoza, España, el **Congreso Internacional : "La educación cognitiva en el marco de la reforma del sistema educativo español"**, organizado por la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía y el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza.

Los objetivos de este congreso son dar a conocer los resultados de la investigación más relevante sobre el tema, conocer las experiencias pedagógicas llevadas a cabo en España y en otros países y analizar las posibilidades que ofrece la actual reforma del sistema educativo de cara a la integración de la educación cognitiva en los diseños curriculares, entre otros.

Las activiades previstas incluyen ponencias, mesas redondas, comunicaciones, talleres y paneles informativos.

**Informes e inscripción:**
Asociación Aragonesa de Psicopedagogía
C/Amistad, 7, Bajo, dcha.
50002 Zaragoza, España.
Tel. (976) 31.07.54
Fax: (976) 41.74.50

## IV CONGRESO NACIONAL DE AVEPLEFE

La Asociación Venezolana de Profesores de Lenguas extranjeras con fines específicos (AVEPLEFE) y el Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, invitan al **IV Congreso Nacional de AVEPLEFE** a realizarse del **11 al 13 de octubre de 1995** en Mérida, Venezuela.

Los temas a tratar incluyen los siguientes puntos: Lengua materna, la lectura y escritura, actividades en la enseñanza de una lengua extranjera, diseño de material didáctico, evaluación en el aprendizaje, áreas de contenido, diseño de programas en la enseñanza-aprendizaje, enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera con fines específicos, traducción.

**Informes e inscripción:**
IV Congreso Nacional de AVEPLEFE
Comisión de Inscripciones
Facultad de Humanidades y Educación.
Núcleo La Liria
Av. Las Américas (frente a Plaza Los Toros)
Departamento de Idiomas Modernos
Centro de Investigaciones
de Lenguas Extranjeras
Edificio «D» Planta Baja, Mérida,
Venezuela
Fax: (74) 40.19.17 / 40.18.99
Tel.: (74) 40.11.11, ext. 1888
At. Profesora Alejandra Akirov

## 1º COLOQUIO DE PRAXIS LITERARIA

La Asociación de Escritores de la UNEAC, la Universidad Central de Las Villas y el Instituto Pedagógico «Felix Varela» de Santa Clara, Cuba, convocan al **I Coloquio de la praxis literaria,** cuyo tema central será La región como marco y extensión de la praxis literaria, a realizarse en Santa Clara, Cuba, del **11 al 14 de octubre de 1995**.

Se tratarán los siguientes temas: el proceso de la escritura artística, la crítica y la investigación literarias, problemas actuales en la enseñanza de la literatura, experiencias y proyectos en la promoción de la literatura, la institución literaria, el mundo de la edición, entre otros.

La presentación de ponencias podrá realizarse hasta el 30 de agosto de 1995.

**Informes e inscripción:**
Luis Cabrera Delgado
Secretario Ejecutivo
Apto. 225
Santa Clara, Cuba.
Tel. 2-2661
Fax: (53-422) 5606

## ALFABETIZACIÓN POR TODOS Y PARA TODOS

La **Asociación Internacional de Lectura/Lectura y Vida** y **Aique Grupo Editor**, publicarán próximamente algunas de las más importantes conferencias presentadas en el **15º Congreso Mundial de Lectura** realizado en Buenos Aires en julio pasado.

- **Alfabetización por todos y para todos**
  James Moffett
- **El mundo depende de los maestros**
  Frank Smith
- **Cómo la enseñanza apoya el aprendizaje en el desarrollo de la lectoescritura**
  Kenneth Goodman
- **Cómo determinar el equilibrio entre aprender, usar y conocer el lenguaje**
  Courtney Cazden y Marie Clay
- **El derecho de escribir para ser libre**
  Donald Graves
- **Aprender y enseñar a leer y escribir: contextos que promueven la lectoescritura en la clase**
  Regie Routman
- **Formación y actualización profesional de los docentes en lectura y escritura**
  María Eugenia Dubois
  Begoña Tellería de Jáuregui
  Violeta Romo D. de Muñoz
  Stella Serrano de Moreno
  Rubiela Aguirre de Ramírez
  Ana Torija de Bendito
  Judith Febres Fajardo

### II SIMPOSIO IBERO-AMERICANO DE LA ILUSTRACION INFANTIL Y JUVENIL

El Centro Iberoamericano de Investigación y Desarrollo de la Comunicación Gráfica, el Instituto Cubano del Libro y el Ministerio de Educación, convocan al **II Simposio Iberoamericano de la Ilustración Infantil y Juvenil** a realizarse entre el **6 y 10 de noviembre de 1995**, en La Habana, Cuba.

Los temas generales a tratar son: la ilustración en el contexto audiovisual de niños y jóvenes, imágen gráfica e imaginación creadora en la niñez, la ilustración como complemento del texto literario, psicodinámica de la imagen, pedagogía de la imagen.

**Informes e inscripción:**
Andrés Hernández Castaño
Presidente del Comité Organizador
Apartado 99 Zona Postal 10100
Ciudad de La Habana, Cuba.
Telefax: (53-7) 61.68.63

### XIX CONGRESO DE LA FEDERACION INTERNACIONAL DE PROFESORES DE LENGUAS VIVAS

El **XIX Congreso de la Federación Internacional de Profesores de Lenguas Vivas**, en torno al tema: "Por una comprensión intercultural para el siglo XXI y el aprendizaje de lenguas en un contexto humanístico", se llevará a cabo el **24 al 26 de marzo de 1997** en Recife, Brasil.

Este Congreso ha sido organizado bajo el patrocinio de la Universidade Federal de Pernambuco y apoyado por la ABA (Asociaçao Brasil-América).

**Informes:**
Dr. Francisco Gomes de Matos
Departamento de Letras
Centro de Artes e Comunicaçao
Recife - PE - Brasil (50740-530)
Fax: (081) 326-8670
Correo electrónico: FIPLV NPD.UFPE.BR



1141

## ASOCIACIÓN ARGENTINA DE LECTURA

Informamos que la nueva Comisión Directiva de la **Asociación Argentina de Lectura** ha quedado integrada de la siguiente manera:

Presidenta: Hebe Zemborain
Vicepresidente: Fausto Zuliani
Secretaria: Marta Fracchia
Prosecretaria: Elsa C. de Mallo
Tesorera: Mirta Nervi de Oliva
Vocales Titulares: Mabel M. de Rosetti, María Ester Grivot de Abate, Lily Sosa de Newton, Irene Cordiano, Josefina Baglivo.
Revisores de cuentas: Raquel Barthe, Graciela Gallelli, Susana Reynbal.
Suplentes: Elena Novick, Gloria Bancalari, Beatriz Ferroni.

La **Asociación Argentina de Lectura** tiene su sede en: Viamonte 1876, 4º Of. "I", (1056) Capital Federal, Argentina. Tel. 812-2259.

## ENCUESTA DEL COMITÉ LATINO-AMERICANO PARA EL DESARROLLO DE LA LECTURA

El **Comité Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura** de la Asociación Internacional de Lectura, presidido por la Profesora Elena Lluch nos ha hecho llegar la encuesta que adjuntamos en hoja aparte, con el propósito de recabar información actualizada acerca del estado actual de la formación docente, especialmente en el área de la lectura y escritura.

Obtener esta información es de primordial importancia para el Comité que se ha propuesto constituirse como un cuerpo propulsor de propuestas y estrategias con fuerza suficiente para incidir en las políticas de lectura y escritura en cada uno de los países de América Latina.

Por consiguiente, solicitamos la colaboración de los lectores de Argentina, Uruguay, Brasil y Paraguay para que en la medida de sus posibilidades, contesten el cuestionario, y de aquellos otros profesionales radicados fuera de los países mencionados, para que hagan llegar al Comité observaciones, comentarios, críticas y sugerencias acerca del controvertido proceso de formación y actualización docente en el área que nos ocupa. Toda esta información debe ser enviada directamente a

**Elena LLuch,**
**Santiago de Chile 1228, Apto. 601,**
**Montevideo, Uruguay.**
**Telefax: (598-2)985736.**

## MARIA A CARBONELL DE GROMPONE

Cuando ya la revista de mayo se encontraba en el proceso de distribución, llegó a la Redacción de LECTURA Y VIDA la triste noticia del fallecimiento de una de nuestras más destacadas y queridas colaboradoras: la Señora de Grompone.

Sus investigaciones tendientes a dilucidar la compleja problemática de las dificultades de aprendizaje de la lectura y escritura trascendieron, ampliamente, los límites de su Uruguay natal. Trabajos como "Dislexia Experimental", "La aventura de leer o el significado de los neologismos", "El valor de los elementos lingüísticos y de los conceptuales en la comprensión de la lectura", entre otros, permitieron conocer aspectos muy importantes que atañen a la comprensión de la lectura.

La Señora de Grompone colaboró con LECTURA Y VIDA desde los comienzos mismos de la revista y siempre nos acompañó y nos alentó en la tarea de editar. Nos queda no sólo el ejemplo de su imaginación y rigor puestos al servicio de su quehacer investigativo y de su generosidad intelectual reflejada en su constante actividad de formadora de equipos, sino también el recuerdo de su extraordinario sentido del humor que diera vida a un rico anecdotario de congresos.



1142

# ESPACIO BIBLIOGRÁFICO

Coordinado por María Elena C. de De Vincenzi

## Selección y uso de textos

En los últimos años, investigaciones sobre la lengua escrita desde la perspectiva de la psicolingüística y del análisis del discurso señalan la importancia del desarrollo de la competencia textual en el marco escolar.

Dentro de esta problemática interesa fundamentalmente la selección de textos y el rol que juega el docente como mediador entre el alumno lector y el texto.

Los tipos de texto variarán según la función y los grupos lectores y el docente debe tener un conocimiento acerca de los fundamentos y alcances de la diferente tipología para poder elegir.

Ponemos por tanto, a disposición de nuestros lectores una bibliografía en apoyo de estos intereses que encontrarán en nuestra sede.

### Hemeroteca

En **Infancia y Aprendizaje.** Revista española de Pablo del Río Editor, Madrid.

Montserrat Bigas y otros. "La lengua escrita en la escuela: el texto narrativo a los 8 años." **Nº 65**, 1994.

Teberosky, Ana: "La escritura de textos narrativos." **Nº 46**, 1989.

### Biblioteca

⇨ Kaufman, A.M. y M.E. Rodríguez (1993) **La escuela y los textos.** Buenos Aires: Santillana, Aula XXI.

—Contenido: Hacia una tipología de los textos. Caracterización lingüística de los textos. Los textos escolares: un capítulo aparte. Planificación de proyectos según las características de los textos.

⇨ Muth, K. Denise (comp.) (1991) **El texto narrativo. Estrategias para su comprensión.** Buenos Aires: Aique.

—Contenido: Investigaciones sobre el texto narrativo. Implicancias didácticas. (Fitzgerald)
Enseñanza del cuento narrativo: un enfoque procesal de la lectura y la escritura. (Gordon)
Preguntas e inquietudes sobre la enseñanza del texto narrativo.

⇨ Quintero, Nucha y otros (1993) **A la hora de leer y escribir... textos.** Buenos Aires: Aique.

—Contenido: Estrategias metodológicas. Comprensión de textos. Producción de textos. Propuestas.

⇨ Rodríguez, M.E. (comp.) (1994) **Lectura y Vida.** Washington: O.E.A., Interamer.

—Contenido: Los libros predecibles, características y aplicación. (M. Condemarín).
La historieta como medio educativo y como material de lectura. (C. Misrachi y F. Alliende)

# lectura y vida

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA


**Cuota de afiliación individual: U$S 19.**

**Cuota de afiliación institucional: U$S 41.**

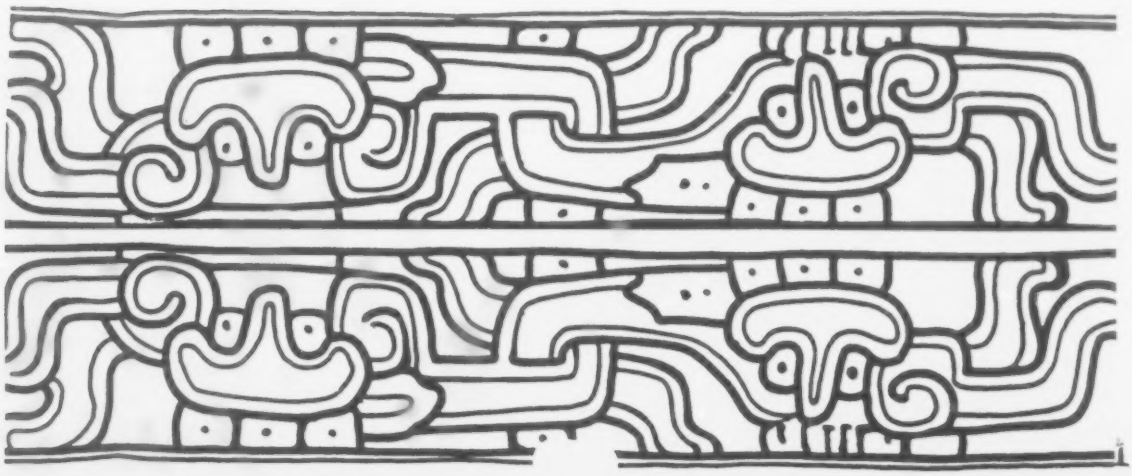
La afiliación anual a la Asociación Internacional de Lectura incluye **Lectura y Vida**, material informativo, descuento en congresos y publicaciones.

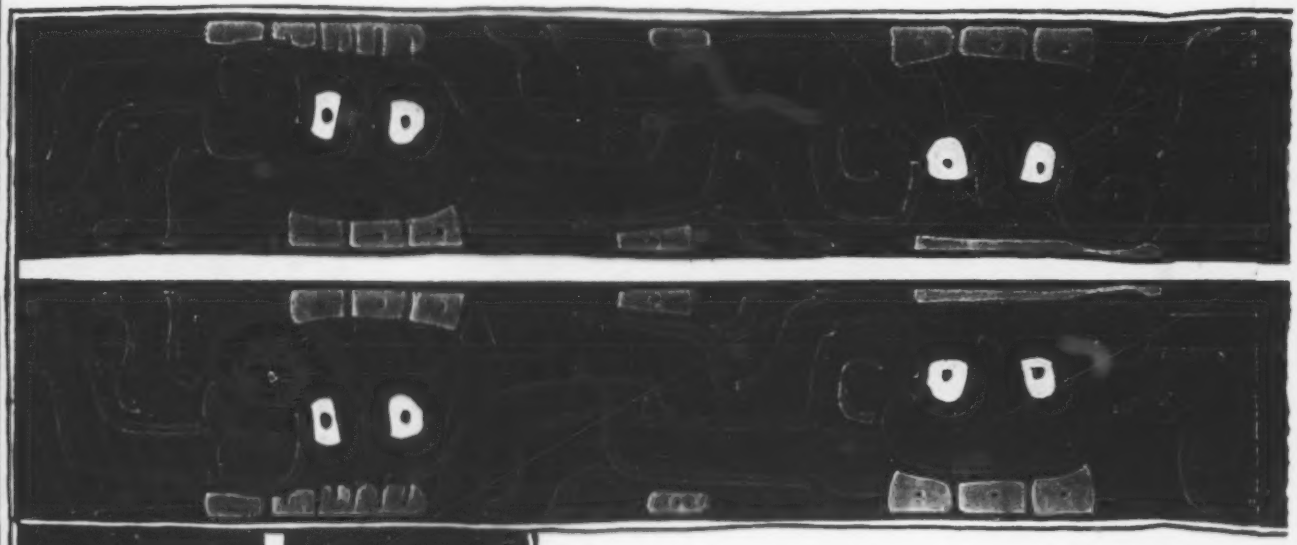
Cheque o giro en **dólares** sobre un banco de los Estados Unidos a la orden de la **Asociación Internacional de Lectura**, a:
IRA PO Box 8139 Newark,
Delaware 19714-8139, U.S.A.

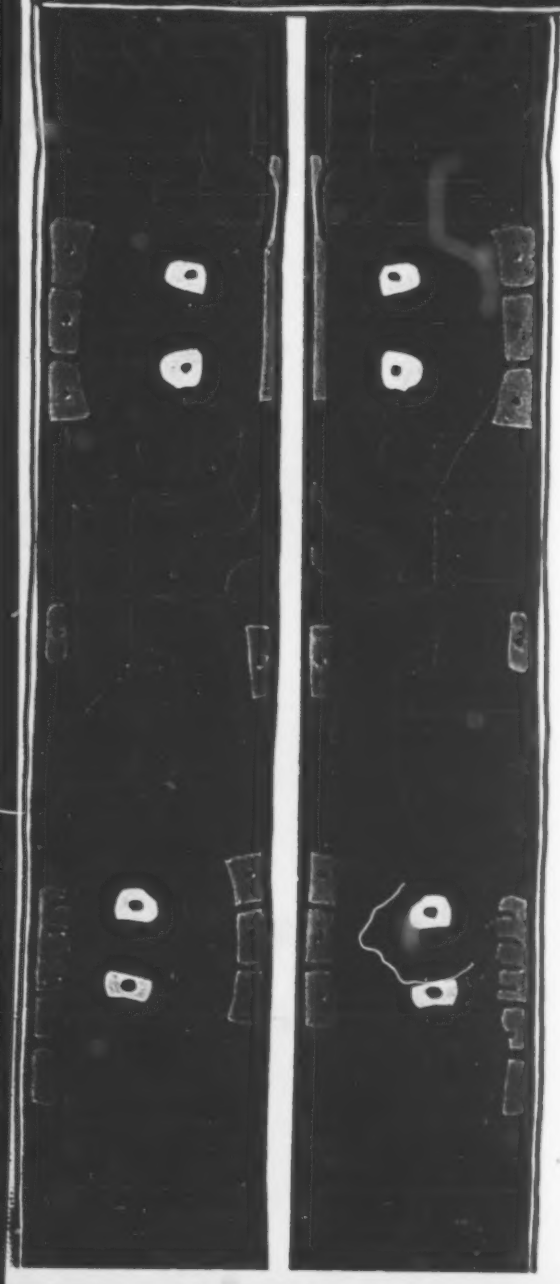
Argentina: Cheque o giro en pesos por el equivalente a U$S 19 ó 41 al cambio oficial, a:
Casilla de Correo 124, Sucursal 13
(1413) Buenos Aires, Argentina.

Recargo por correo vía aérea: U$S 10.


Redacción de **Lectura y Vida**
Lavalle 2116 - 8º B
(1051) Buenos Aires, Argentina
Tel. y FAX 953-3211
**Horario:** Lunes a viernes de 12 a 18 hs.





- Lectura, escritura y formación docente
- El razonamiento estratégico como factor de desarrollo de la expresión escrita y de la comprensión de lectura
- En la literatura infantil: ¿La diversidad lingüística coincide con una diversidad literaria?
- El contenido y los alumnos de alto riesgo: estrategias prácticas para maestros
- Hacia una formación docente en comunicación
- La problemática de la lectura en algunas escuelas de la provincia de La Pampa, Argentina

1145

Lavalle 2116 - Piso 8º Dto "B" - 1051 Buenos Aires

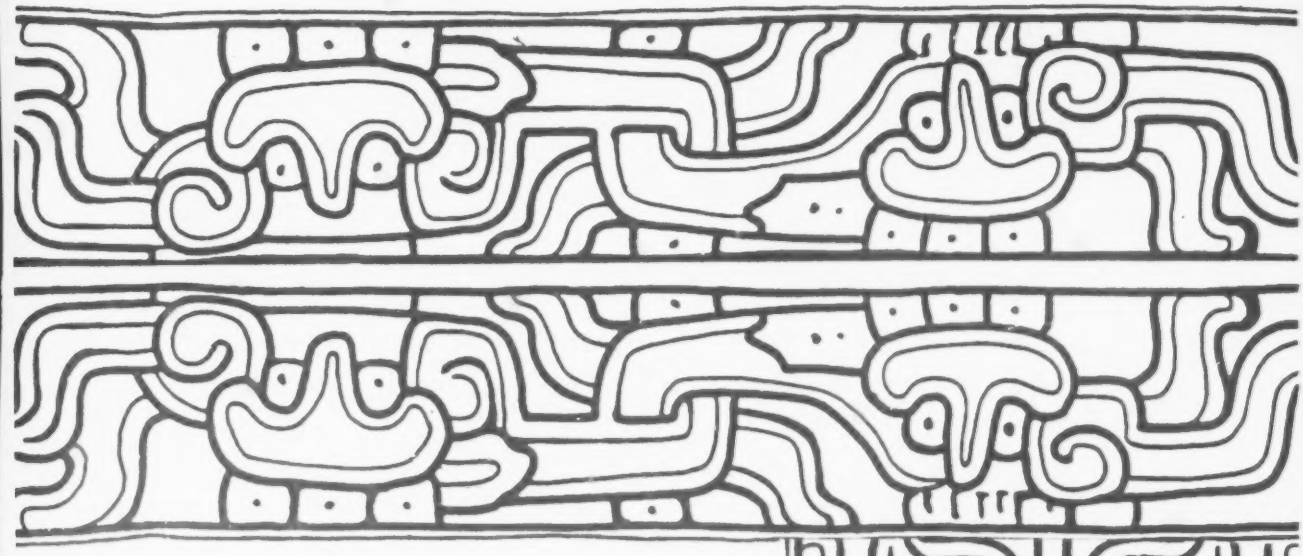
# lectura y vida

AÑO 16
Nº 3
SETIEMBRE 1995

BEST COPY AVAILABLE

1146

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA
ISSN 0325-8637
CODEN LVIDDG



*El analfabetismo, fenómeno social profundamente arraigado, representa la negación del derecho fundamental de aprender, conocer y comunicarse.*

*Actualmente existen en el mundo cerca de mil millones de adultos que no saben leer ni escribir.*

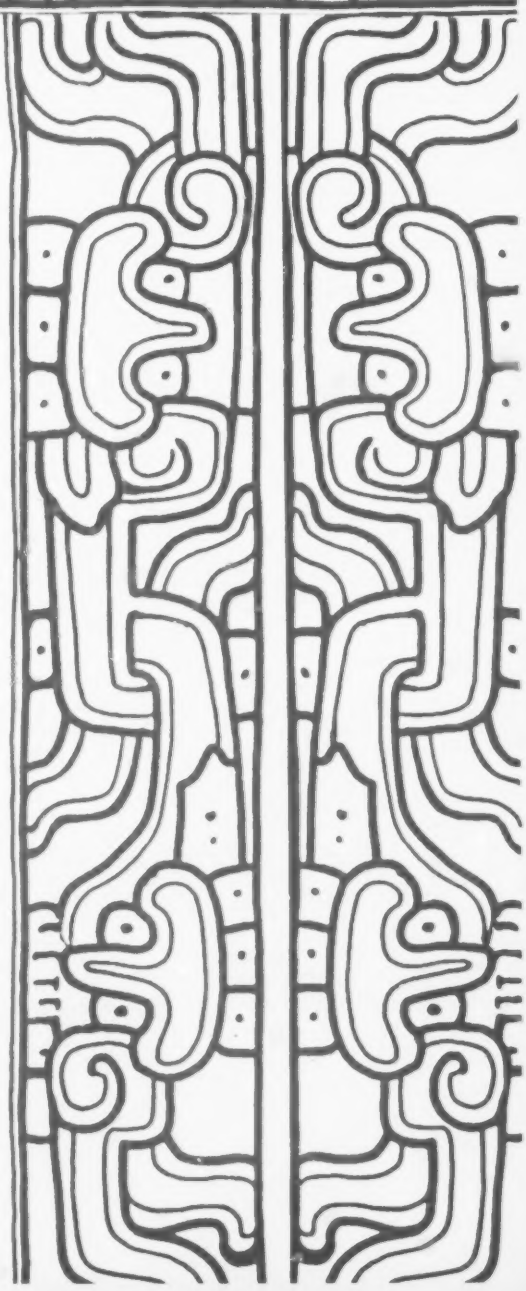
*Cien millones de niños en edad escolar no tienen sitio donde aprender y amenazan con engrosar las filas de adultos analfabetos del siglo XXI.*

*Crear un mundo en el que todos puedan alfabetizarse representa un tremendo reto.*

***Unesco***

Aquí aceptamos el desafío y, desde este lugar, luchamos por el cambio.

1147



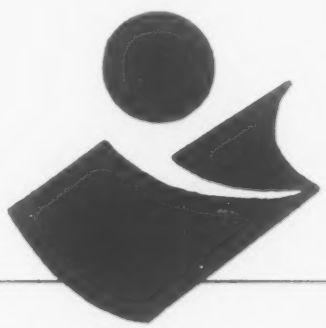
ASOCIACION INTERNACIONAL DE LECTURA

# 41° Convención Anual

## *Literacy:*

A quilt of Diversity

New Orleans, Louisiana
28 de abril al 3 de mayo,
1996



**Informes**: International Reading Association
800 Barksdale Road P.O.Box 8139
Newark, Delaware 19714-8139
1-800-302-731-1600, ext. 216
U.S.A.

**Revista Latinoamericana de Lectura**
**Año XVI - Número 3 - Setiembre 1995**

Publicación trimestral de la
**Asociación Internacional de Lectura (IRA)**
P O Box 8139 - Newark, Delaware 19714
Estados Unidos

**Directora**
María Elena Rodríguez

**Consejo Editorial Consultivo**
María Elvira de Alonso (Colombia)
Laura C.A. de Athayde Sandroni (Brasil)
Berta P. de Braslavsky (Argentina)
Mabel Condemarín Grimberg (Chile)
Alan N. Crawford (Estados Unidos)
Adolfo Elizaincín (Uruguay)
Emilia Ferreiro (México)
Kenneth Goodman (Estados Unidos)
Nelson Rodríguez Trujillo (Venezuela)
Ana Teberosky (España)

**Diseño de tapa**
**Diagramación**
Patricia Leguizamón

**Composición y armado**
**Lectura y Vida**

**Imprenta**
Color EFE - Paso 192 - Avellaneda

**Redacción**
Lavalle 2116 - 8° - B
(1051) Buenos Aires - Argentina - TE. 953-3211

**Dirección Postal**
Casilla de Correo 124, Sucursal 13
(1413) Buenos Aires, Argentina

**Costo de la suscripción anual**
(equivale a la afiliación a la
Asociación Internacional de Lectura)

**América Latina, Africa y Asia** (excepto Japón)
Socio individual: u$s 19
Socio institucional: u$s 41
**Resto del mundo:** u$s 38

**Aparece en marzo, junio, setiembre y diciembre**

Registro de la Propiedad Intelectual N° 409.892

Los artículos y fotografías no pueden reproducirse total o parcialmente sin la autorización escrita de LECTURA Y VIDA, Revista Latinoamericana de Lectura.
Los artículos firmados no expresan necesariamente la opinión de la Asociación Internacional de Lectura o de la Redacción de la revista.

LECTURA Y VIDA es un foro abierto para el intercambio de información sobre teoría, investigación y práctica de la lectura y escritura.

ISSN 0325-8637
CODEN LVIDDG

CORREO ARGENTINO CENTRAL
FRANQUEO PAGADO
CONCESIÓN Nº 1554

# Lectura y Vida

Editorial

Construcción de lectores y escritores

El placer de leer

"Hablar" en la escuela: ¿Para qué?... ¿Cómo?

Literatura infantil y juvenil

Libros y revistas

Informaciones

1149

4

**Mirta Luisa Castedo (Argentina)**

Desarrollo de una alternativa de trabajo con los textos en el aula que toma en cuenta, fundamentalmente, la organización de proyectos de producción de textos reales en contextos reales. 5

**Isabel Solé i Gallart (España)**

A partir de un enfoque amplio de la enseñanza de la lectura en la escuela, que comprende enseñar a leer, enseñar a leer para aprender y enseñar a leer para leer, se proponen estrategias susceptibles de fomentar el placer de leer. 25

**María Elena Rodríguez (Argentina)**

El aula como escenario de la comunicación oral y la adquisición de estrategias interactivas vinculadas con el desarrollo de la competencia comunicativa oral de los niños en el entorno escolar. 31

**María Luisa Leguizamón (Argentina)**

Libros recomendados para niños y adolescentes. 41

Enfoques comunicacionales en la enseñanza de la lengua 42

46

# EDITORIAL

Entre el 23 y el 25 de agosto, ya sobre el cierre de este número de LECTURA Y VIDA, se llevó a cabo el **Segundo Congreso de las Américas de Lectoescritura**, en San José de Costa Rica, con la participación de alrededor de 550 educadores provenientes de distintos lugares de Estados Unidos y América Latina. Finalizado el mismo, profesores de diversos países dieron a conocer una Declaración (que incluiremos en el número de diciembre) elaborada durante el desarrollo del Congreso en la cual, apoyados en los principios de la educación integral, se convoca a hacer frente a las fuerzas que están atentando contra la educación popular en América y, fundamentalmente, en la América Latina.

Prevalecieron en este Congreso las ponencias orientadas por la filosofía del "lenguaje integral", algunos de cuyos máximos portavoces fueron Yetta y Kenneth Goodman, Bárbara Flores, Adelina Arellano-Osuna y Esteban Díaz. Los trabajos expuestos reflejaron, especialmente, experiencias de aula, en las cuales se destacan los efectos positivos de la integración curricular y de la organización de contextos alfabetizadores que aseguren la inmersión de los niños en la lengua escrita, a través de los materiales impresos que usan para comunicarse en la vida "real", fuera de la escuela. Desde la óptica del "lenguaje integral", se resignificaron algunos principios vygotskyanos, considerados de interés para el desarrollo temprano de la escritura en alumnos de la escuela primaria, en especial, el rol del maestro en la creación de zonas de desarrollo próximo y en la preparación de ambientes que permitan la socialización del conocimiento.

Si bien las presentaciones insertas en la propuesta del "lenguaje integral" constituyeron el núcleo central del programa de este Congreso, numerosas sesiones se instalaron en marcos teóricos diferentes, aunque compartían, en su mayoría, la orientación constructivista. A través de informes de investigaciones acerca de distintos aspectos de la lectura, la escritura y la literatura infantil, en zonas urbanas y rurales y en los diferentes niveles y modalidades de la educación; puestas al día de las teorías sobre los procesos de adquisición de la lengua escrita; programas de formación docente; y proyectos de promoción de la lectura, pudimos tener un panorama de las líneas de acción educativa privilegiadas en los diferentes países allí representados.

A nuestro entender, muchos de los trabajos de este Congreso, pese a la enunciación optimista de algunos de los discursos, volvieron a poner en evidencia las dificultades que encierra el hecho de convertir un objeto cultural y social —la lengua escrita y las prácticas de lectura y escritura— en objeto de enseñanza sin caer en "distorsiones, simplificaciones o estereotipos".

La polémica se instala en relación, por un lado, con el control de la transposición didáctica y , por otro, con el esclarecimiento de la especificidad de una Didáctica de la Lengua que supere las "concepciones aplicacionistas".

LECTURA Y VIDA, como espacio de reflexión crítica, reclama ahora nuevas aportaciones sobre la compleja problemática de la transposición didáctica de los contenidos del área de Lengua y, con el fin de encuadrar la discusión y abrir el campo a nuevas propuestas, retoma aquí algunos conceptos esclarecederos de Delia Lerner expuestos en "Capacitación en servicio y cambio de la propuesta didáctica vigente" (LECTURA Y VIDA, Año 15, **3**, setiembre 1994):

"La transposición didáctica es inevitable —sostiene Delia Lerner— pero debe ser rigurosamente controlada. Es **inevitable** precisamente porque el propósito de la escuela es comunicar el saber, porque la intención de enseñanza hace que el objeto no pueda aparecer exactamente bajo la misma forma ni ser utilizado de la misma manera que cuando esta intención no existe, porque las situaciones que se plantean deben tomar en cuenta los conocimientos previos de los niños que se están apropiando del objeto en cuestión. (Pero) debe ser **rigurosamente controlada** (...) será necesario mantener una vigilancia epistemológica que garantice una semejanza fundamental entre lo que se enseña y el objeto o práctica social que se pretende que los alumnos aprendan. (...) El control de la transposición didáctica no debe ser una responsabilidad exclusiva de cada maestro. Es responsabilidad de los gobiernos hacer posible la participación de la comunidad científica en esta tarea y es responsabilidad de la comunidad científica velar por la validez de los objetos de enseñanza y por la pertinencia de los "recortes" que se hacen al seleccionar contenidos; quienes diseñan los currícula deben tomar como preocupación prioritaria, al formular los objetivos, contenidos, actividades y formas de evaluación, que éstos no desvirtúen la naturaleza de los objetos de conocimiento que se pretende comunicar; el equipo directivo y docente de cada institución, al establecer acuerdos sobre los contenidos y formas de trabajo en los diferentes grados o ciclos, debe evaluar las propuestas en función de su adecuación a la naturaleza y al funcionamiento cultural —extraescolar— del saber que se intenta enseñar. Es responsabilidad de cada maestro preveer actividades e intervenciones que favorezcan la presencia en el aula del objeto de conocimiento tal como ha sido socialmente producido, así como reflexionar sobre su práctica y efectuar las rectificaciones que resulten necesarias y posibles."

# Construcción de lectores y escritores

Mirta Luisa Castedo

*La autora es profesora de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina*[1].

Este trabajo[2] se propone desarrollar algunas conceptualizaciones sobre prácticas didácticas que favorecen la construcción de escritores.[3] Estas reflexiones pedagógicas intentan sistematizar algunos elementos presentes en el desarrollo de una alternativa de alfabetización con niños entre 4 y 12 años en la que venimos trabajando en jardines de infantes y escuelas primarias públicas de la provincia de Buenos Aires y de la ciudad de La Plata, pertenecientes a sectores de población que abarcan desde niños en situaciones de extrema pobreza hasta clase media.

La construcción de una alternativa de trabajo en el aula, superadora de las prácticas habituales, se genera a partir de considerar:

- Desde el punto de vista de los **sujetos de aprendizaje**, la necesidad de incluir fuertemente las ideas de los niños y sus transformaciones sobre los objetos de conocimiento en la dirección de saberes socialmente válidos. Esta inclusión supone que las conceptualizaciones infantiles y la organización de los medios necesarios para permitir su transformación en las situaciones escolares, constituyen un componente fundamental de las prácticas áulicas.
- Desde el punto de vista del **objeto de conocimiento**, la necesidad de respetar la lengua escrita como un objeto social y cultural que se desarrolla a propósito de la necesidad de comunicación entre las personas. Tal perspectiva implica el propósito de implementar situaciones escolares que eviten simplificaciones, distorsiones y estereotipos de los saberes a enseñar y, al mismo tiempo, revaloricen los contenidos "porque su apropiación por parte de los sectores populares contribuye a la democratización social... en tanto que... se relacionen con la realidad social, proporcionando a quien se apropie de ellos la posibilidad de interpretar dicha realidad desde una perspectiva científica, promoviendo su eventual transformación" (Barco, 1988).

- Desde el punto de vista pedagógico, la necesidad de superar una visión estática, acrítica y descontextualizada de la enseñanza con vistas a la elaboración de una alternativa que considere "las construcciones que se gestan en las aulas, desde los sujetos y sus prácticas, en relación con el conocimiento, mediados por los modos de enseñar y los modos de apropiación del conocimiento desde el alumno (Barco, 1989).

En síntesis, como señalan Liliana Tolchinsky y Ana Teberosky (1992), el objeto de la enseñanza debería apuntar a construir alternativas para lograr que los niños "concienticen las restricciones, reglas, normas o convenciones" que gobiernan los objetos de conocimiento, en este caso la lengua escrita, para poder "decidir activamente a cuáles sujetarse y cuáles modificar".

Por otra parte, es un elemento central de nuestra concepción, la consideración de que cualquier transformación de las prácticas pedagógicas y la solidaria reorganización de sus marcos conceptuales requiere de un proceso de elaboración colectiva de grupos de docentes e investigadores que desarrollen procesos de enseñanza-aprendizaje en condiciones reales. Con esto queremos referir que, a nuestro juicio, la naturaleza de la enseñanza no permite elaboraciones prescriptivas derivadas de experiencias desarrolladas fuera de los ámbitos escolares y ajenas a las condiciones reales de funcionamiento de las instituciones. Tales desarrollos pueden, sin duda, aportar tanto elementos de reflexión conceptual como evidencias empíricas de invalorable utilidad para proyectar la construcción de alternativas didácticas. Pero no es suficiente para una transformación didáctica, sino que se requiere de una implementación áulica y una reflexión colectiva sobre su desarrollo en los distintos contextos donde las mismas se suscitan. En las conclusiones volveremos sobre estas ideas.

Si bien lo central de este trabajo gira en torno a las prácticas áulicas, estimamos conveniente señalar algunos aspectos que hacen al contexto de las mismas.

Un lector-escritor es una persona que necesita y desea leer y escribir cotidianamente y que sabe cómo hacerlo. El "saber cómo" es un elemento central para mantener la actividad, ya que nadie incrementa aquello que le resulta difícil sino que tiende a evitarlo y, en lo posible, a abandonarlo. Así, lograr niños que se relacionen placentera y eficazmente con la lengua escrita es un desafío que la escuela debe asumir con la intención de que los sujetos continúen su proceso de alfabetización aun concluida la enseñanza formal.

Desechamos la idea de que los niños entran a la escuela sin saber leer y escribir en absoluto y que es en los primeros grados de la escolaridad cuando lo logran, a partir de lo cual "ya saben" para toda la vida. Por el contrario, creemos que las instituciones educativas pueden y deben enseñar a leer y escribir siempre, desde el preescolar hasta la universidad. Una de las principales responsabilidades de la educación formal es garantizar que las personas comprendan lo mejor posible mensajes cada vez más complejos, extensos y específicos. Sin duda, hay un momento clave en que los niños se apropian de la convencionalidad alfabética del sistema de escritura (muy difícil de precisar en edad, que podría oscilar entre los 4/5 a los 7/8 años), pero la enseñanza de la lengua escrita no comienza ni se detiene en ese período.

A nuestro juicio, el problema que la escuela debe plantearse es **cómo hacer para que en su ámbito los niños se mantengan** activos, es decir, **leyendo y escribiendo**. Debe preguntarse, además, **cómo hacer para que a través de esta actividad dominen progresivamente la lengua escrita,** es decir, **realicen las acciones efectivas e interiorizadas que les permitan comprenderla y comprender progresivamente su propia actividad, coordinándola con la de los otros.**

## Contextos en los que se construyen lectores y escritores

Si bien sólo vamos a desarrollar la idea de construcción de lectores y escritores desde el aula, resulta indispensable señalar la importancia de los contextos que contienen las prácticas del aula y que, por lo tanto, inciden en ella.

En efecto, hoy está abrumadoramente demostrado que los niños ingresan a la escuela con conocimientos sobre la lengua escrita que adquieren en las diversas prácticas culturales en las que participan (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Gómez Palacio, 1982; Tolchinsky y Levin, 1987; Pontecorvo y Zucchermaglio, 1988; Teberosky, 1991). Se sabe también que esos conocimientos se siguen elaborando tanto dentro como fuera de la institución escolar. Ahora bien, desde la perspectiva pedagógica resulta importante realizar una atenta y sistemática observación sobre las prácti-



1153

cas donde los niños leen (o intentan leer) y escriben (o intentan escribir) fuera de la escuela, con el objeto de partir de situaciones en las cuales ellos tengan una clara experiencia anterior, aun desde la oralidad. Se aseguraría así, al menos en parte, la posibilidad de una comunicación inicial. Nos referimos a que es deseable que en las propuestas iniciales nos apoyemos en textos que puedan ser significados claramente por los niños en función de que han construido ciertos esquemas en sus prácticas extraescolares. Tenemos experiencia en sectores poblacionales con altos índices de fracaso escolar donde las propuestas que han tenido "éxito" con los niños distan mucho de ser las que tradicionalmente se les ofrecen. Una antología de cantos de las hinchadas de los equipos de fútbol fue, para un grupo de 1er. grado, un texto que permitió aprender y enseñar la lengua escrita durante varios meses. En otro grupo, integrado por hijos de inmigrantes internos y de países limítrofes, la tarea se organizó en torno a un recetario de comidas típicas de las regiones de origen de las familias, que eran "relatadas" por las madres o abuelas de los niños y luego transformadas en textos escritos.

Además, existen ciertos problemas que es indispensable abordar desde la perspectiva institucional. Una escuela necesita de una permanente problematización y reformulación colectiva de su curriculum real.

> La dimensión institucional es el espacio privilegiado del curriculum, toda vez que es en la institución educativa donde se concreta la síntesis de elementos culturales que conforman una determinada propuesta académico-política (De Alba, 1991).

**Maestros aislados en aulas cerradas no pueden resolver problemas que les son comunes en tanto atraviesan el tiempo y el espacio de sus aulas**. Existen por lo menos dos aspectos de las prácticas cotidianas que deberían ser analizados colectiva y permanentemente.

El primero se relaciona con los **contenidos** que efectivamente se están enseñando a los niños, es decir con la selección de saberes a enseñar. En este proceso, llamado de transposición didáctica (Brouseau, 1986), es frecuente que se omitan saberes significativos y que se "deformen" otros. Como un ejemplo de lo primero se podría citar la casi total ausencia de la enseñanza de la producción escrita de un texto científico, del tipo de los informes de experiencias o de fusión de lecturas en toda la escolaridad primaria. Como ejemplo de deformación, en nuestro medio es muy frecuente enseñarle a los niños que para saber colocar la puntuación correcta de un texto hay que atender a las pausas de la lengua oral (lo cual es erróneo en castellano).

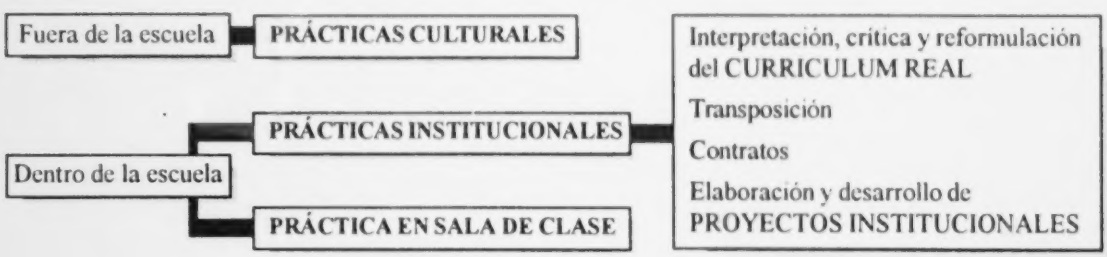
El segundo aspecto que requiere de una elaboración colectiva se relaciona con las **modalidades pedagógicas** de transmisión de los conocimientos. Es necesario asegurar, lo más posible, cierta uniformidad de los contratos didácticos que se plantean a los niños. Estas cuestiones deben ser planteadas institucionalmente porque se corre el riesgo de trasmitir saberes contradictorios o incompletos y exigir a los niños una adaptación permanente a contratos conflictivos entre sí.

Además, creemos que es central plantearse la elaboración de proyectos institucionales que, por un lado, promuevan actos significativos de lectura y escritura y por otro canalicen diferentes intereses y capacidades de los niños. Nos referimos a proyectos de periodismo escolar, intercambio epistolar, clubes de teatro o club de abuelos narradores, que colaboran en el mantenimiento de un ambiente alfabetizador (además de las acciones indispensables en la sala de aula).

Las consideraciones que acabamos de realizar nos parecen indispensables para que las tareas a desarrollar en el aula resulten verdaderamente adecuadas.

En síntesis,

**CONTEXTOS DONDE SE CONSTRUYEN LECTORES Y ESCRITORES**



## Caracterización de la enseñanza habitual y la necesidad de su transformación

**Alfabetizamos para lograr niños conscientes de un mundo atravesado por la escritura, poderosos por ser capaces de dominarla y felices por ser capaces de disfrutarla**. Cabe preguntarnos si de la manera en que enseñamos, tendemos a la realización de tales objetivos. Desde nuestra perspectiva, creemos ver algunos datos que parecieran indicar que no los logramos o, al menos, que no los logramos totalmente.

En principio, digamos que existe una apreciación subjetiva general, corroborada por datos estadísticos, según la cual los resultados obtenidos en la escolaridad primaria no son los esperados ni deseados. Lo dicen todos los investigadores que estudian el problema en la actualidad y lo reafirman casi todos los docentes en toda reunión o conversación informal.

De hecho, se puede diferir en el momento de interpretar las causas (la familia, la situación económica, la enseñanza...) pero todos coinciden a la hora de señalar las deficiencias. El vínculo que usualmente tenemos los adultos con la lengua escrita es otro elemento que nos muestra algún funcionamiento no deseable. Nos referimos a adultos como nosotros que, por lo menos, pasamos unos quince años en instituciones educativas: casi todos presentamos una resistencia más o menos importante a utilizar la lengua escrita, no sólo porque leemos poco sino fundamentalmente porque escribimos menos (una nota de diez renglones para solicitar algo puede insumirnos unos cuantos borradores unidos a la sensación de no haber logrado la suficiente claridad en el pedido; del mismo modo, la contestación de una carta informal puede requerirnos varios meses de espera hasta afrontar la aventura de construir una respuesta creativa...). La experiencia de analizar escritos de profesionales (médicos, abogados, ingenieros y también maestros) no puede menos que alertarnos sobre lo poco que se usan los conocimientos ortográficos y gramaticales que se suponen han sido enseñados en la escuela primaria y reforzados en la secundaria. Tomamos estos ejemplos porque es bastante usual que se invoque como causa de deficiencias en la lectura o la escritura la falta de estímulo de la familia, las limitaciones intelectuales, la ausencia de un medio social que favorezca el uso de la escritura. Seguramente todos estos factores tienen un peso importante, pero también es seguro que los profesionales no presentan carencias intelectuales significativas ni ausencia de estímulos sociales. Tal vez existe algo en nuestras historias escolares que colabora con la dificultad de relacionarnos placentera y correctamente con la lengua escrita. Si esto es así en nuestro medio, cuánto peor será con aquellas personas que se vinculan con la escritura casi exclusivamente a través de la experiencia escolar. Los unos y los otros son nuestros alumnos...

Si éstos son los resultados, cabe preguntarnos cuáles fueron los procesos.

La enseñanza escolar pone énfasis en un análisis gramatical centrado en la aplicación de conceptos pre-elaborados por el adulto. De esta manera, los primeros contactos del niño con el aprendizaje sistemático de la gramática consisten

> en dar nombres a las distintas funciones involucradas en la oración, a partir de una enseñanza mecánica de definiciones que en ningún momento toma en cuenta el conocimiento sobre la lengua que el niño ha construido espontáneamente. Al mismo tiempo, la escuela deja de lado las actividades comunicativas que son el único medio posible para contribuir al desarrollo del lenguaje, el único contexto en el que la reflexión gramatical adquiere sentido (Lerner, 1987).

Compartimos tal caracterización porque las observaciones realizadas en nuestro medio escolar nos permiten concluir que se enseñan definiciones, ejemplos de las definiciones y se pide que se apliquen las definiciones; se trabaja sobre oraciones, palabras o conjuntos de oraciones carentes de contextos de comunicación real (es decir, las "redacciones" o "composiciones"); se copian textos de otros, se escribe lo que el maestro dicta, se lee y se escribe para que el maestro evalúe.

La caracterización de la enseñanza que Delia Lerner hizo en Venezuela hace algunos años y que tomamos como propia para nuestras actuales escuelas podría también aplicarse a las aulas por las cuales nosotros transitamos como alumnos, y podría extenderse no sólo a la gramática sino a casi todos los contenidos de lengua. Tal grado de generalidad no hace más que hacernos pensar que estas prácticas pedagógicas **no son el producto de la intención o las limitaciones de algunos docentes**. En realidad, nos parecen el resultado de concepciones lingüísticas, psicológicas, sociales y pedagógicas lo suficientemente afianzadas como para permanecer en el tiempo y atravesar los espacios geográficos.



1155

Afortunadamente, la práctica pedagógica, como cualquier práctica social no es atemporal ni aespacial. Tiene historia y, en consecuencia, es transformable: no siempre fue así y en el futuro puede ser distinta.

Un replanteo de la enseñanza de la lengua tiene sentido en función de una reformulación de los objetivos del área. Hasta las primeras décadas de nuestro siglo, estaba muy claro a lo que se aspiraba: para todos los individuos, un aprendizaje rudimentario e instrumental de la lectura y la escritura; para un sector minoritario, la reflexión formal sobre el lenguaje, la adquisición de una normativa precisa sobre el "buen decir" y el "escribir bien". Una actitud positivista coherente impregnaba tanto la concepción social como la pedagógica. Repetición o "machaque" para lograr la incorporación de una lengua formal y estándar impecable, elemento constituyente y distintivo de la pertenencia a un grupo social o de la aspiración de pertenencia al mismo. Para el sector social al que se destinaba, la metodología parecía indudablemente eficaz. Sin embargo, la incorporación masiva de otros sectores sociales a la escuela pública demostró la incapacidad para asimilarlos exitosamente.

Hoy, el problema es muy distinto porque son otros los actores, porque nuestros objetivos también son otros y porque sabemos mucho más acerca de la lengua escrita como objeto de conocimiento y de las posibilidades de construcción que los niños pueden desarrollar sobre la misma. No criticamos las actividades escolares habituales y proponemos actividades diferentes porque "nos gustan más" o "resultan más divertidas y entretenidas". Lo hacemos porque estamos convencidos de que lo que fue funcional a un sector social, y a los objetivos que en un momento histórico se formularon, no lo es hoy para todos los niños y para los objetivos que actualmente nos planteamos. No queremos un aprendizaje rudimentario e instrumental para la mayoría de los niños y uno reflexivo e integral para un sector minoritario. Queremos que todos puedan acceder a un conocimiento pensado, elaborado y reflexionado. Que no sea necesario "machacar" porque el conocimiento verdadero se usa cada vez que nos comunicamos y lo recordamos porque lo necesitamos. Que no sea necesario imponer porque interesa, e interesa porque significa algo para el sujeto que aprende.

## Prácticas de aula en la construcción de lectores y escritores

Vamos a referirnos al trabajo pedagógico para la formulación de escritores y al lugar que ocupa la lectura para llegar a ser un buen escritor. No informamos aquí sobre el trabajo específico para enseñar la lectura ni sobre el desarrollo de la lengua oral en sus vinculaciones con la textualidad, los cuales son, sin duda, elementos constitutivos de una propuesta didáctica, pero no serán abordados en esta exposición.

Nuestro discurso se organizará en torno a algunos conceptos didácticos, es decir, ideas que intentan dar respuestas a los problemas que plantea la enseñanza, construidos en la planificación, la puesta en aula, la evaluación y la reorganización de situaciones pedagógicas. Apoyaremos nuestras afirmaciones en algunos ejemplos tomados de los datos obtenidos en esos contextos: registros etnográficos de clases, producciones de textos y escritos de los niños relativos a reflexiones metalingüísticas.

### *Principios orientadores del planteo y desarrollo de las situaciones pedagógicas*

Consideramos que el planteo y desarrollo de las situaciones pedagógicas está guiado por ciertos principios que podrían sintetizarse en:

♦ 1°. **Plantear problemas**. Es decir plantear una situación para la cual los niños no poseen todos los conocimientos ni todas las estrategias necesarias para poder resolverlo íntegramente. Su resolución genera la necesidad de coordinar o resignificar conocimientos anteriores, construir nuevos conocimientos y desarrollar estrategias.

Un problema no es la aplicación de un concepto elaborado por otro. P.e., dar la definición de verbo y subrayar los verbos de un párrafo o dar la definición de adjetivo y completar oraciones con adjetivos.

Plantear problemas de escritura. Significa:

♦ Un problema-macro, que genera la necesidad de resolver muchas cuestiones para arribar al fin. P.e., tomar un cuento fantástico de terror para transformarlo en un cuento realista al estilo de un autor elegido; escribir un afiche para informar a los padres que se los invita a participar en juegos para festejar el Día del Niño y que tienen que traer algunos elementos; escribir la entrevista que un grupo



1156

hizo a un abuelo para compartir la información con otro grupo que entrevistó a otro abuelo...

- Problemas menores generados en el transcurso de la elaboración del problema macro. P.e., qué tiempos verbales son más adecuados para que el cuento resulte más verosímil al lector; cuál es la información que es indispensable transmitir en el afiche y cuál es la que serviría para convencerlos; cuáles son las marcas (signos) que es indispensable colocar y dónde, para que los chicos que leen la entrevista sepan qué es lo que dijo el abuelo y qué preguntaron los chicos.

- 2°. **Organizar proyectos de producción de textos reales en contextos reales**. Un proyecto de producción de un texto real en un contexto de comunicación real es nuestra unidad de trabajo pedagógico. Es decir, el conjunto de situaciones durante las cuales el docente tiene posibilidad de enseñar y los niños tienen posibilidad de aprender los contenidos seleccionados.

- 3°. **Seleccionar la mayor variedad posible de textos** a fin de que el docente tenga oportunidad de enseñar y los niños tengan oportunidad de aprender la mayor cantidad de contenidos y la reformulación de los mismos en diferentes contextos lingüísticos y comunicacionales.

Todos los textos tienen una serie de componentes que los estructuran como tales, que los diferencian entre sí y que los asemejan entre sí. Estos componentes lingüísticos son contenidos a desarrollar con los niños, p.e., la función o intencionalidad del lenguaje, la trama discursiva, la superestructura textual, los recursos de cohesión, opciones enunciativas, sistema lexical, puntuación, las estructuras oracionales y el sistema de representación (incluida la ortografía).

Una variada selección de los textos a desarrollar con los niños permite que estos componentes comunes y diferenciales puedan ser reelaborados a propósito de cada tipo (**Anexo 1**).

- 4°. **Generar situaciones pedagógicas que contemplan la posibilidad de aproximaciones sucesivas a los contenidos lingüísticos**. En un doble sentido: a lo largo de la escolaridad, volviendo sobre los mismos problemas para resignificarlos y en el interior de un proyecto porque es posible pensar un texto, proyectarlo, escribirlo y reescribirlo varias veces (**Anexo 2**).

- 5°. **Generar situaciones pedagógicas donde resulte necesario que los niños expliciten sus competencias lingüísticas y comunicativas**, donde puedan confrontarlas con las ideas de otros niños, del docente y de modelos textuales para transformarlas en otras más próximas a la convencionalidad de los textos. Una situación de enseñanza debe incluir también la **elaboración de certezas colectivas** que constituyen trabajos de sistematización de conocimientos compartidos. La sistematicidad en la elaboración de estos conocimientos nos parece un elemento central del aprendizaje escolar que lo diferencia de otras experiencias no aúlicas donde los niños pueden "aprender" asistemática y espontáneamente (**Anexo 3**).

En síntesis,

**¿Cómo presentar y desarrollar situaciones pedagógicas?**

- Planteando problemas
- Organizando proyectos de producción de textos reales en contextos reales
- Seleccionando la mayor variedad posible de textos
- Organizando situaciones que permitan aproximaciones sucesivas a los contenidos
- Organizando situaciones que permitan:
  - la explicitación de las ideas de los niños
  - la confrontación con pares y modelos
  - la consecuente transformación
  - la sistematización colectiva

## *Desarrollo de proyectos de escritura*

Nuestra unidad de trabajo pedagógico es un proyecto grupal de escritura de un texto real en una situación de comunicación real. Esta idea no es nueva en pedagogía. En la década del '20 C. Freinet ya proponía la utilización de la imprenta, el periódico escolar, la correspondencia interescolar y las "conferencias". Sostenía que las clases se organizaran en base a la elaboración de los textos, su corrección y su impresión definitiva. Pero no incluía estas actividades como complementos interesantes o motivadores para el niño sino que las consideraba la entraña misma de la enseñanza (Freinet, 1973).

> Escribir un periódico constituye una operación de la inteligencia muy diferente a ennegrecer un cuaderno escolar. Porque no existe expresión sin interlocutores... (Kaplun, citando a Freinet, 1992).


1157

Con mayores o menores coincidencias, muchos son los autores que sostienen actualmente la necesidad de organizar la enseñanza de la lengua escrita bajo esta modalidad. D. Lerner (1987) argumenta que:

> El principio relacionado con la función social de la lengua escrita implica la necesidad de brindar al niño las oportunidades de acceso a todo tipo de material escrito. Por esta razón, durante la experiencia pedagógica que llevamos a cabo, los cuentos, periódicos, revistas, cancioneros, libros informativos no escolares, libros con instrucciones para la realización de juegos y trabajos manuales, recetarios de cocina, poesías, adivinanzas, recipes médicos, correspondencias, y todo tipo de material escrito significativo, entró por las puertas del aula para ocupar el lugar que le correspondía en la escuela.

Aun desde una perspectiva algo diferente, D. Graves (1992) coincide en que

> la lectura y la escritura son actos sociales, en los que, juntos, alumnos y maestros comparten libros y autores y disfrutan componiendo textos de diversos géneros.

Son importantes los aportes de J.Jolibert al desarrollo de esta alternativa de trabajo pedagógico, por la sistematización didáctica y lingüística que la misma plantea en las obras publicadas en nuestro medio (1991). La autora expresa: "Nuestra estrategia sólo puede inscribirse en el marco de clases cooperativas en las que la pedagogía de proyectos lleva a la actividad" y más adelante

> Un módulo (proyecto) es un trabajo a lo largo del tiempo. Se lleva a cabo en numerosas sesiones, elaboradas cada vez con mayor precisión y no intercambiables. Según el tipo de texto trabajado y según las disponibilidades y las urgencias de las clases, estas sesiones pueden realizarse en dos días o en una semana o al contrario, extenderse a lo largo de un mes, de un trimestre (la novela corta) o incluso durante todo el año (poemas).

Nosotros mismos hemos sostenido este tipo de trabajo, que hoy organizamos más integralmente, en publicaciones anteriores (Kaufman, Castedo, Molinari, Teruggi, 1988; Castedo, 1989; Castedo, 1991).

Un proyecto es una macrosituación de enseñanza en el transcurso de la cual el docente organiza y plantea las situaciones de clase que permitirán a los niños aproximarse a un tipo textual para apropiarse de sus características constitutivas. Esta apropiación comprende tanto el "saber decir" acerca del texto (p.e., "se usa la coma para enumerar", "las palabras que son de la misma familia llevan las mismas letras", "los cuentos tienen que tener un problema difícil de resolver") como el "saber hacer" ese tipo de texto en este caso saber escribirlo. (Por supuesto que el término saber está empleado en el sentido de una aproximación sucesiva, no en el sentido de apropiación acabada.)

Se trata de una serie de situaciones unificadas por una finalidad conocida y compartida por todo el grupo. (P.e.: poder llegar a escribir cuentos de monstruos, poder desgrabar una entrevista de manera que el otro pueda leerla, decorar la escuela para una fecha patria para la cual, entre otras cosas, se va a hacer un periódico de la época colonial.)

Una vez que el docente propone un proyecto y logra compartir con los niños una finalidad consciente para todos, planifica las situaciones para lograrlo. Estas situaciones de enseñanza no son intercambiables: están pensadas como una secuencia necesaria para, a partir de un abordaje global de la problemática textual, ir desagregando algunos contenidos más recortados a trabajar con los niños que permitan reelaborar aspectos parciales que se visualizan como dificultades comunes, para después volver al texto y resolver esos problemas.

Esto significa que cada una de las situaciones de enseñanza que forman parte de un proyecto no son ejercicios o tareas que los chicos tienen que realizar para cumplir con la maestra y completar el cuaderno o la carpeta. La maestra plantea situaciones y atiende los problemas que los niños no pueden resolver por sí solos al escribir cada tipo de texto. Esto implica que la planificación inicial de la secuencia de situaciones del proyecto está permanentemente sujeta a modificaciones provenientes de nuevos problemas que se vayan planteando, dificultades que vayan desapareciendo a través de situaciones planteadas con otros objetivos y reformulaciones constantes que los niños van proponiendo.

Por último, es necesario señalar como característica distintiva de un proyecto (que lo diferencia del ejercicio escolar) su condición de resolución compartida. Más allá de que el texto en cuestión se escriba individual, colectivamente o por equipos, el proyecto es un proceso de elaboración colectivo de los niños con su docente. Su sentido es el de un compromiso constante por construir certezas compartidas y por discutir las incertezas



1150

que permitirán a todos comprender el texto y comprenderse mejor entre pares para realizar la tarea.

Algunos niños explican muy bien esta idea. Durante un trabajo con diálogos (citado en el Anexo 3) se registró el siguiente intercambio:

> Docente: —¿Querés comenzar a decirnos qué averiguó tu equipo?
> Niño 1: —Yo no quiero empezar porque no sé si está bien, que empiece otro.
> Niño 2: —No importa, todos averiguamos algo, es para que ahora sepamos lo de todos.

En otra ocasión, también de un 4° grado se realizaba una sistematización sobre los elementos que caracterizan los cuentos de terror.

> *(La docente escribe en el pizarrón mientras los niños dictan.)*
> Niño 1: —Hay cementerios.
> Niño 2: —Hay niebla.
> Niño 3: —Hay niebla y otras cosas, que no te dejan ver bien.
> Niño 4: —Eso, que no se puede ver bien.
> *(Docente anota "no se puede ver bien".)*
> Niño 3: —Pero eso lo dije yo.
> Niño 5: —No importa quién lo dijo, ahora es de todos.

## *Momentos del desarrollo de un proyecto*

A través del desarrollo de proyectos sobre distintos tipos de textos, desde las salas de 4 años hasta 7° grado (12 años), hoy estamos en condiciones de conceptualizar algunos momentos didácticos comunes.

Podemos identificar una **primera fase** caracterizada por un abordaje global del texto a producir. Es un momento donde se plantean situaciones en las cuales los niños leen, escuchan, dictan, escriben, critican y corrigen el texto como totalidad, sin desagregar contenidos lingüísticos específicos. Por sobre la diversidad de situaciones podemos señalar algunas que nos parecen básicas o ineludibles en esta fase.

Especialmente cuando se produce un texto informativo, y a veces también apelativo, este momento inicial incluye el **estudio de realidades referenciales** (p.e., un informe sobre los cambios de estado de la materia o un folleto sobre la historia de la ciudad). Allí los niños leen materiales, realizan experiencias, cuadros, mapas conceptuales, toman notas, hacen visitas, etc., hasta tener claro cuál es el contenido sobre el que van a escribir ("tener algo para contar").

Cualquiera sea la función del texto este momento incluye siempre una **exhaustiva lectura de modelos** que buscan generar conciencia sobre las restricciones que caracterizan cada tipo textual. Consignas como "qué hace que todas estas sean noticias y no cuentos" o "qué le pasa al que lee cuando lee una noticia y por qué" nos han resultado útiles para analizar con los niños cómo se escribe cada texto. Durante la lectura y análisis de los modelos textuales los niños pueden leer solos o escuchar la lectura de pares o con el docente, pueden tomar notas y sistematizar las características halladas.

Por ejemplo, estas son las conclusiones de un grupo de niños de 9 años sobre la manera de escribir notas de una revista científica:

> —Hay que escribir explicando.
> —Decir las cosas con las palabras que se entiendan.
> —Si se usan palabras difíciles hay que explicarlas.
> —Que los títulos estén escritos en mayúscula para que se entienda que es un título.
> —Que se use distinto tamaño de letra.
> —Que escriba separando, con punto, coma, comillas, paréntesis, punto y coma. Para que tenga sentido.
> —Que escriban separando en bloques para que no se confunda el tema de cada bloque.
> —Si empieza a usar los verbos en pasado que siga en pasado y si empieza en presente que siga en presente.
> —Tiene que tener fotos para que sea más interesante.
> —Hay que escribir contando cosas nuevas, interesantes.

Los más pequeños no están excluidos de este tipo de tarea porque pueden, a partir de la lectura del docente, organizar ideas sobre los tipos textuales. P.e., los chicos de 5 años y la maestra traen diarios al jardín. Exploran el material y la maestra lee algunas noticias para ver cómo están escritas "por los grandes". Luego sintetiza algunos acuerdos que el grupo le va dictando:

> —El título tiene que decir lo más importante.
> —Las letras del título tienen que ser más grandes, dobles y rellenas. (Entre el título y la noticia hay que trazar una raya blanca (dejamos un lugar o un espacio) y después escribir la noticia.)
> —La letra de la noticia es más chiquita.
> —Escribir una cosa abajo de la otra (se llama "en columna").



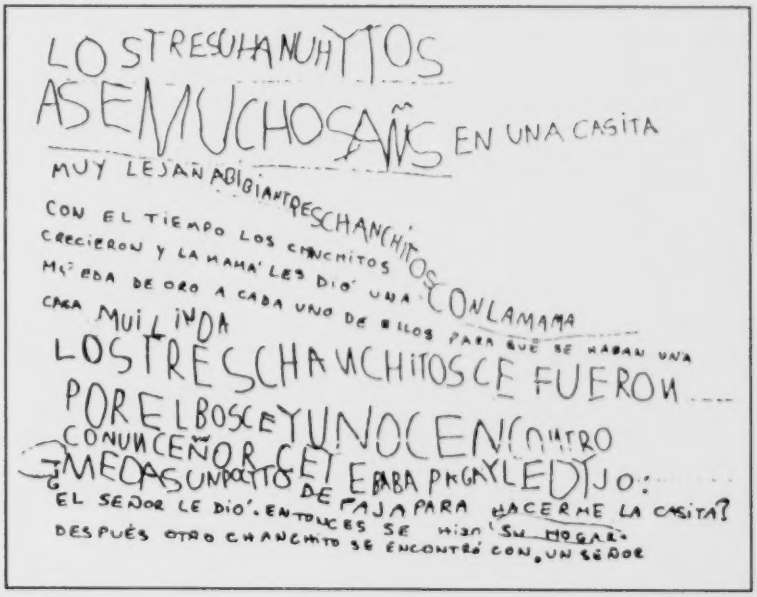
1150

Durante esta primera fase, luego del primer intento de escritura de los niños se realizan **situaciones de críticas y correcciones entre pares**. No nos han resultado fáciles de plantear. Hemos desechado muchas que lejos de facilitar un intercambio enriquecedor para los niños se transformaban en críticas unilaterales de los más avanzados hacia los menos avanzados. Las situaciones que nos han resultado productivas podrían describirse del siguiente modo: todos los niños opinan sobre la misma producción (expuesta en el pizarrón o fotocopiada para ellos), o bien, se intercambian producciones entre equipos. También la docente o algún niño puede "leer" la producción para otros que opinan sobre lo que están escuchando (ésta es la opción que se usa siempre que la escritura no es convencional, con los más pequeños).

Veamos un ejemplo, desarrollado en un grupo de 5 años a propósito de la **producción colectiva de un cuento con lobos**.

Docente: —¿Releo?
*(Grupo asiente y la docente lee el texto completo.)*
Florencia: —Se repite mucho "la casita".
Agustina: —Podemos decir "hogar".
Fede: —Podemos poner "entonces se hizo el hogar".
Lucas: —El hogar no porque sino puede ser para cualquiera, tenemos que poner "su hogar" porque es para ese chanchito.
Docente: —Muy bien, me parece bien, vamos a tomar lo que dice Lucas. *(Cambia "la casita" por "su hogar".)*
Nico: —Después podemos poner "se la hizo" porque ya sabemos que le pide palos para hacerse una casa, entonces ¿para qué lo vamos a volver a poner?
Facu: —No sé si se van a dar cuenta así que se va a hacer una casa.
Lucas: —Sí, porque cuando le pregunta al señor le dice que es para hacerse una casita.
Facu: —Ah! sí, tenés razón, lo dice cuando le pregunta al señor.
Fede: —Después podemos poner "una casa" o "una cabaña" porque puede ser una cabaña en el bosque.
Florencia: —"Una cabaña" no, "su cabaña".
Docente: —¿Qué les parece que hagamos con la parte donde aparece el lobo?, se las leo y ustedes me dicen si la ponemos así como está o si la tenemos que modificar (*lee*).
Grupo: —Bueno.
*(Docente lee textualmente.)*
Facu: —A mí me parece que está bien así para ponerlo en el cuento porque ya nos habíamos fijado en otros cuentos y era así.
Docente: —Muy bien Facu, es cierto que habíamos leído otros cuentos sobre lobos.
Denise: —Sí, era para que los padres (son los futuros lectores) sintieran miedo, como un suspenso.
Queko: —Ponelo así, así está bien.
Grupo: —Sí.
*(Docente escribe mientras va leyendo. Cuando llega a: "El día se puso feo y oscuro" aparece sonido de hojas...)*
Docente: —Aquí, ¿cómo resolvemos este problema?, el del sonido de las hojas.
Queko: —Sí, se escuchaba crinch - crinch - crinch, algo así *(el cuento había sido previamente grabado)*.
Docente: —Bien, algo así se escuchaba, ¿y qué les parece a ustedes?, ¿cómo puede aparecer esto en los libros?
Queko: —Escribí así como te dije "crinch-crinch-crinch".
Docente: —¿Están de acuerdo?
Grupo: —Sí.
Facu: —También podemos poner que "aparece entre las hojas crujientes", porque son así como hojas secas, hacen así "crinch - crinch - crinch" porque crujen porque están secas.

La producción final, dictada por todo el grupo y escrita en parte por la maestra y en parte por algunos niños, resultó la siguiente:






BEST COPY AVAILABLE

QUE LLEVABA PALOS Y ENTONCES LE DIJO:
—¿ME DAS UN POCO DE PALOS PARA HACERME MI CASITA?
EL SEÑOR LE DIO Y DESPUÉS SE (LA HIZO)
EL ÚLTIMO CHANCHITO SE ENCONTRÓ CON UN SEÑOR QUE LLEVABA LADRILLOS Y LE DIJO:
—¿ME DAS UN POCO DE LADRILLOS Y CEMENTO PARA HACERME UNA CASA?
EL SEÑOR LE DIO Y DESPUÉS SE HIZO SU CASA
EL SUBE TO SURO APARECE UN TRUCHA ANTOMEORO
EE AE ARDUAR BOLTU PIDO
APARECE UNA FIURA GRANDE ITERORIFICA ENTRE LAS HOJAS CRUJIENTES, EN PUNTAS DE PIE, CON BOCA GRANDE, DIENTES FILOSOS, PELUDO, FEROZ Y MALVADO, EL LOBO EN PUNTAS DE PIE, SIN QUE NADIE LO ESCUCHE VA A LA CASA DEL PRIMER CHANCHITO Y GOLPEÓ LA PUERTA:
TOC - TOC - TOC !...
—CHANCHITO, CHANCHITO, DÉJAME ENTRAR — DIJO EL LOBO CON VOZ GUESA Y GRUÑONA
—LOBITO, LOBITO, POR ESTA PUERTA NO VAS A ENTRAR DIJO EL CHANCHITO CON VOZ FINA Y TEMBLOROSA
—¡AH NO! ENTONCES ME INFLARÉ, SOPLARÉ Y LA CASA TIRARÉ.
Y SE INFLÓ, SOPLÓ Y LA CASA VOLÓ COMO ÁGILES PALOMAS
EL CHANCHITO SE FUE CORRIENDO, CORRIENDO A LO QUE LE DABAN LAS PATITAS A LA CASA DE SU OTRO HERMANO Y LE DIJO MUERTO DE MIEDO:
—¡HERMANITO, HERMANITO, DÉJAME ENTRAR QUE ME PERSIGUE EL LOBO! — ENTONCES LO DEJÓ PASAR Y LUEGO SE ESCUCHÓ:
TOC - TOC - TOC !...
—CHANCHITOS, CHANCHITOS, DÉJENME ENTRAR —DIJO EL PEOR ENEMIGO
—POR ESTA PUERTA NO VAS A PASAR —CONTESTARON LOS CHANCHITOS

Cuando los niños están en condiciones de poder leer las producciones de sus pares hemos utilizado consignas como "qué dejarías igual y qué cambiarías, qué agregarías y qué sacarías en el trabajo de tu compañero". (Esta última ha sido reformulada a partir de un trabajo de Ana Sandbank, 1992.) Estas consignas nos han permitido mediatizar el intercambio entre "críticos" y "autores", obteniendo reflexiones como las que observamos en la página 15.

— ENTONCES ME INFLARÉ, SOPLARÉ Y LA CASA TIRARÉ.
Y SE INFLÓ, SOPLÓ Y LA CASA VOLÓ COMO PÁJAROS.
LOS DOS CHANCHITOS SE FUERON CORRIENDO A LO QUE LE DABAN LAS PATITAS A LA CASA DE SU OTRO HERMANO Y LE DIJO:
¡CHANCHITO, DÉJANOS ENTRAR QUE NOS PERSIGUE EL LOBO! — ENTONCES LOS DEJÓ ENTRAR Y LUEGO SE ESCUCHÓ:
TOC - TOC - TOC !...
—CHANCHITOS, CHANCHITOS, DÉJENME ENTRAR — GRITÓ EL LOBO
—LOBITO, LOBITO, POR ESTA PUERTA NO VAS A PASAR
—¡AH NO! ENTONCES ME INFLARÉ, SOPLARÉ Y LA CASA TIRARÉ
Y EL LOBO SE INFLÓ, SOPLÓ Y LA CASA NI SE MOVIÓ. ENTONCES PENSÓ Y PENSÓ HASTA QUE SE ACORDÓ Y FUE A BUSCAR UNA ESCALERA PARA SUBIRSE A LA CHIMENEA, SE SUBIÓ AL TECHO Y DESPUÉS EL CHANCHITO QUE LO ESTABA ESPIANDO PUSO UNA OLLA AL FUEGO; DESPUÉS EL LOBO SE TIRÓ Y SE QUEMÓ LOS PIES Y LA COLA Y SE FUE CORRIENDO AL RÍO, Y NO VOLVIÓ NUNCA MÁS, SE FUE CORRIENDO, CORRIENDO. LOS TRES CHANCHITOS HICIERON UNA FIESTA Y FESTEJARON CON COMIDA Y BAILE Y UNA TORTA BAILARON Y CANTARON SU CANCIÓN PREFERIDA Y VIVIERON FELICES EN SU CASA



BEST COPY AVAILABLE

ALGO PARA CAMBIAR.

- ES → ESTABA
- MATABA → MATO
- HABÍA CON EL DRAGON - SIEMPRE
- El titulo porque en el titulo dice reina y en el cuento no aparece una reina.

ALGO PARA AGREGAR!

- NO SE SABE SI TERMINO BIEN O MAL SURGIERO QUE PONGAN COMO TERMINO algo mas difícil de solucionar

ALGO PARA SACAR

- Y HACE 35 EMANAS
- SY|YYYYY
- BOTE. BOTE
- calentó → mojó

**Ejemplos de intercorrecciones tomadas de distintos grupos en un proyecto de cuentos de "princesas y dragones", 2° grado, 7 años.**

En todos los casos, las intercorrecciones que desarrollan los niños abarcan todo tipo de problemas textuales, desde la adecuación a la intencionalidad del que escribe y su contexto hasta problemas macroestructurales.

Concluía la primera fase, con todas las variaciones que el tipo de texto, el grupo de niños, y el contexto pueden provocar, la maestra está segura que los niños han producido un texto completo y han mejorado sus competencias a través del intercambio con sus pares, el docente y los modelos textuales.

**Opinión de un equipo sobre el trabajo de otro equipo en un proyecto de Cuentos de "hadas y brujas", 5° grado, 10 años.**

Para cambiar

1) Donde dice: el príncipe pelea con la espada más buena. Ahí habría que poner: la espada más poderosa. No deberías repetir tanto las palabras, que las reemplacen por otras. En donde dice: En un momento la bruja lo deja congelado, y después: la bruja ve que el príncipe la sigue y le tiende una trampa, tendrías que aclarar como se descongeló el príncipe.

En una parte donde dice: justo cuando la víbora lo iba a picar con sus dientes, habría que poner morder, en vez de picar y además las víboras tienen colmillos, no dientes

Para agregar

2) La puntuación

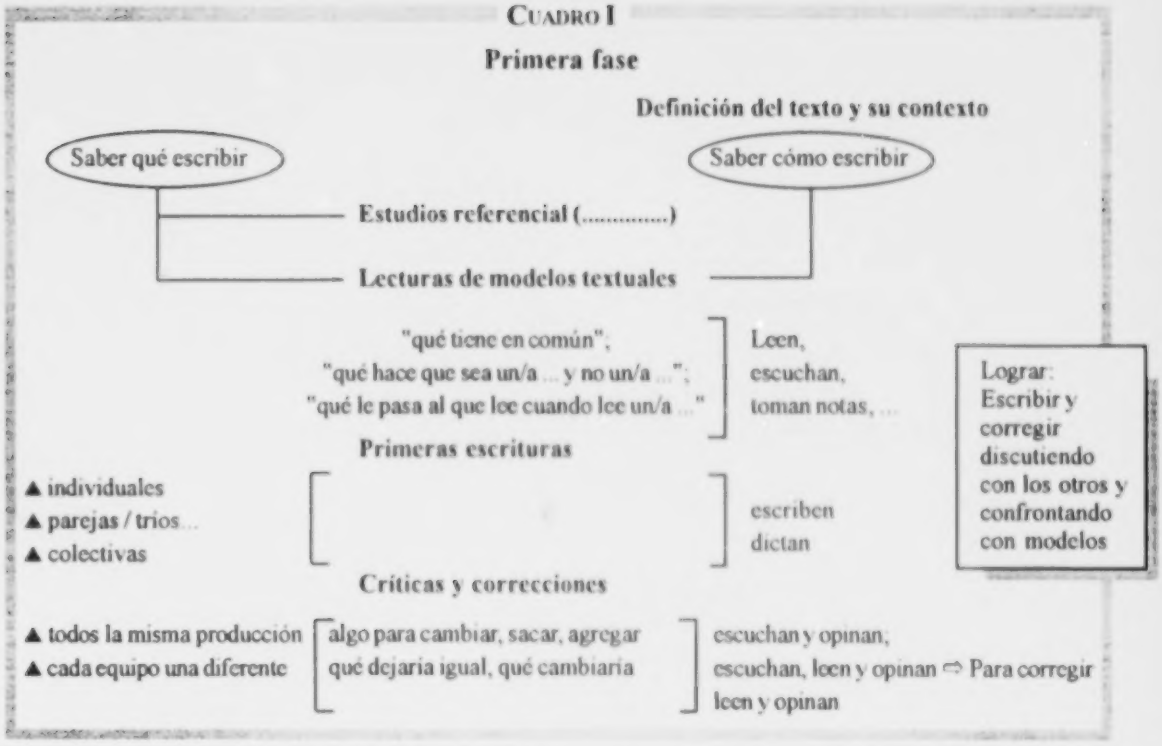
Para sacar

3) Nada



1162

**CUADRO I**




A partir de esta situación el proyecto puede adoptar varios caminos. Cuando el texto es muy simple y más frecuentemente cuando los niños son pequeños, puede pasarse directamente a la edición, es decir a "pasarlo en limpio" para ser entregado a su o sus destinatarios.

En otras ocasiones, se plantea una nueva serie de relecturas y críticas, guiadas por algún **tema específico que la docente ha seleccionado** para trabajar con los niños y que ellos no visualizaron en el transcurso de las intercorrecciones y confrontaciones. P.e., "¿Cómo hacemos para que al que lee le vaya dando miedo?" (Cuentos de terror). "¿Cómo hacemos para que el que lee tenga ganas de leer la nota hasta el final?" (Artículo de revista científica). "¿Cómo hacemos para que el que lee no se confunda lo que pasó realmente con lo que opinamos nosotros?" (Artículo de opinión periodística). Con este tipo de preguntas se suele volver a los modelos para buscar la forma en que los autores adultos resuelven el problema y volver a releer los textos producidos, corrigiendo y sistematizando conclusiones.

El siguiente fragmento de un registro de clase en un grupo de niños de 5 años ilustra una situación como la que acabamos de mencionar. Pertenece al mismo proyecto de cuentos con lobos que citamos anteriormente.

Docente: —Así como lo dijeron Uds., ¿los padres se darán cuenta que este lobo es malo y quiere atrapar a los chanchitos?
Grupo: —No.
Docente: —¿Cómo podemos decirlo? ¿Cómo aparecerá escrito en los libros de cuentos para que los padres empiecen a sentir temor, miedo ante ese lobo aún antes que los chanchitos empiecen a sentir miedo?
Juan Pablo: —Podemos decir "el momento del día puede ser oscuro".
Otro niño: —"Y brillan dos ojos"...
Docente: —Si está tan oscuro, ¿cómo sabemos que son ojos?
Facundo: —No, "brillan dos redondeles", no sabemos si son ojos.
Lucía: —Sí, "como estrellas".
Docente: —¿Les parece que dirá así "dos redondeles" en un libro de cuentos?, ¿cómo les parece que diría en un libro?
Lautaro: —"Redondeles no", "dos círculos brillantes como el oro".
Lucía: —"Cómo el oro" no, "como estrellas".
Lautaro: —No, "como el oro" porque son amarillos.
Docente: —¿Qué les parece?, ¿están de acuerdo?
Grupo: —Sí, "como el oro" mejor porque se ven amarillos.
Docente: —¿Y dónde les parece que pueden aparecer esos círculos brillantes?
Fede: —Entre las hojas detrás de un árbol.
Docente: —¿Y se imaginan cómo sería ese árbol?



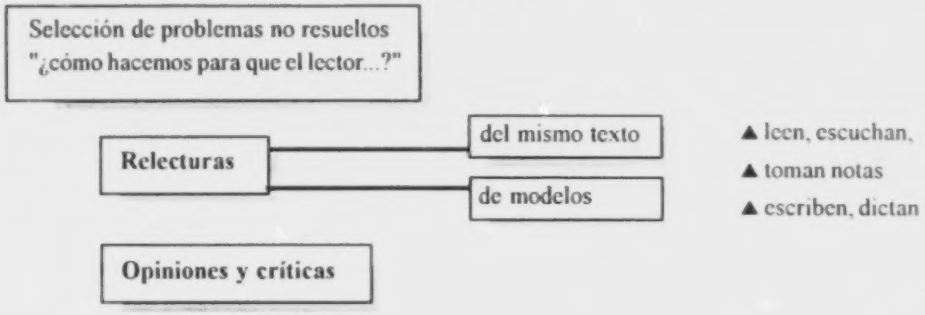
1153

Fede: —Sí, grande y tupido.
Docente: —¿Y qué quiere decir tupido?, ¿todos saben qué significa?
Grupo *(Risas en general, les resulta gracioso cómo suena la palabra y la repiten).*
Docente. —Fede, ¿qué quiere decir tupido?, ¿contanos?
Fede: —Que tiene muchas hojas, que está lleno de hojas.
Docente (*Vuelve a retomar desde el principio para poder avanzar en la situación. Escribe* "... entre las hojas, detrás de un árbol grande y tupido...".)
Facu: —Y de ahí sí tiene que aparecer el lobo.
Docente:—¿Y cómo les parece que tendría que aparecer para que tenga suspenso ese momento... para que dé miedo?
Florencia: —Empieza a aparecer en puntas de pie.
Facundo: —Y aparece el lobo, ahora sí lo tenemos que decir.
Docente: —Pero si está oscuro, y los ojos tampoco se ven como ojos ¿cómo podemos decir que es un lobo?, ¿y si es otra cosa?, porque no se ve bien por la oscuridad.
Ana: —Y podemos decir "una cosa grande".
Lautaro: —Si en vez de "cosa" decimos "en puntas de pie una figura grande".

En síntesis,

**Cuadro II**

**Segunda fase**




Una vez resuelto el problema puede procederse a la edición.

Entre las dos fases descriptas puede desarrollarse un segundo momento que denominamos "situaciones ad-hoc para resolver problemas relativos a contenidos lingüísticos recortados". Las mismas se plantean a propósito de contenidos lingüísticos que no han sido resueltos durante la primera fase y sobre los que se supone que es posible avanzar un poco más. No con todos los textos ni con todos los grupos se trabajan todos los contenidos en situaciones ad-hoc, sería terriblemente largo y tedioso.

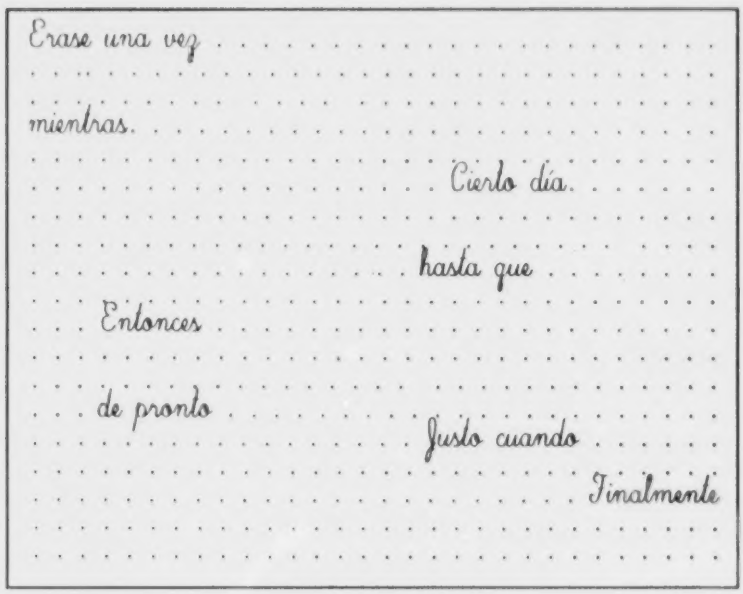
Pueden ser cualquiera de los contenidos de las características textuales si cumplen a la vez la doble condición de ser:

- Una característica constitutiva del texto en cuestión (P.e., los nexos temporales en una narración; la puntuación en el diálogo; el léxico en un informa científico) y,
- un problema no resuelto por la mayoría de los niños.

La manera de plantear estas situaciones excede las posibilidades de esta exposición, pero, por sobre las diferencias podrían caracterizarse por:

- Primero, plantear un problema a resolver, (generalmente presentando un material específico).
- Luego, solicitando a los niños que resuelvan la tarea en equipos, con escasa participación del docente porque es el momento en el que observa los esquemas que los niños ponen en juego y las estrategias de resolución para poder utilizar esta observación en
- Un tercer momento, durante el que se realiza una puesta en común discutiendo las distintas opiniones y estrategias y se acuerda sobre la o las mejores maneras de resolver la situación.
- Por último se vuelve al texto para revisar y ajustar el contenido discutido.

Un ejemplo de estas situaciones es relatado, a propósito de la **escritura de diálogos en la narración** (ver **Anexo 3**). Citamos aquí un ejemplo de un 2° grado, donde se trabajó sobre una **narración literaria**. Se planteó a los chicos el completamiento de un texto donde sólo se dejaron conectores temporales.




cada cambio. Se explicitaron algunos cambios posibles que introducían ciertas modificaciones ("*Había un vez* es de más cerca, de más ahora, *hubo* es de hace más"; "*un maravilloso día, un terrible día*... depende de lo que vas a contar"... luego se sistematizó una lista de conectores con sus reemplazos:

Erase/había una vez/hace muchos años/hace más de cien años/hubo.
Cierto día/entonces/pero un día/un maravilloso día/un terrible día.
De pronto/en ese instante/justo cuando.
Enseguida/rápidamente.
Por último/finalmente/por fin/el último día.

Cuando el grupo estuvo conforme con el completamiento del texto, se propuso reemplazar los conectores por otros equivalentes. Se probó si realmente servían com reemplazos, releyendo a

Luego se volvió al propio texto para realizar ajustes.

En síntesis:

**Cuadro III**

**Fase intermedia**

| | |
|---|---|
| Identificación de contenidos lingüísticos a trabajar<br><br>Situación 1; Situación 2; Situación 3;... | ▲ Planteo del problema<br>▲ Solución en equipos<br>▲ Confrontación y solución colectiva |

Las situaciones que hemos agrupado en las tres fases que acabamos de describir **no son sucesivas ni obligatorias**. Son alternativas de desarrollos de proyectos que combinamos de diversas formas de acuerdo con los niños, el tipo de texto, ciertas circunstancias institucionales...

En ocasiones, el docente analiza el texto reescrito en la primera fase y considera que se puede pasar a la edición. Otras plantea nuevos problemas para un abordaje global o desarrolla situaciones ad-hoc. De estas últimas se puede pasar a editar o no... Son alternativas que se evalúan en cada "micro-contexto" de enseñanza.

## Consideraciones finales

"Un enfoque adecuado de la ciencia educativa... necesita... desarrollar teorías acerca de la práctica educativa que arraiguen en el terreno concreto de las experiencias y situaciones de quienes practican la educación y que les permita enfrentarse a los problemas educacionales a que tales experiencias y situaciones den lugar." (Carr, Kemmis, 1988.) Estas teorías son **teorías didácticas**, es decir, que den "respuestas a la mayoría de las problemas de la práctica educativa" (Lerner, 1993).

Muy poco de lo que aquí se expone hubiese podido elaborarse sin conocer lo que hoy sabemos sobre los procesos de conceptualización de los niños acerca de la lengua escrita y su sistema de representación. Estos descubrimientos nos permiten entender sus errores, interpretar sus preguntas, intervenir mejor y en momentos más oportunos. Tampoco estaríamos enseñando a los chicos a ponerse en lugar del lector, a hacer previsiones sobre el contenido de los bloques de un texto o a

buscar la variedad lingüística más adecuada para "hacer hablar" al personaje de una historieta, si la lingüística actual no nos hubiese develado que existe algo más que reglas de ortografía, sujetos y predicados... pero nada de esto puede entrar directamente en nuestras aulas si no reconocemos la necesidad de elaborar una teoría didáctica que oriente científicamente nuestras decisiones. Es, por el momento, una teoría en construcción. En su campo actual conviven revisiones y tomas de conciencia sobre los paradigmas que sustentan las distintas prácticas pedagógicas, acordes reconsideraciones de las metodologías de investigación de la enseñanza, revalorizaciones de los contenidos de los campos disciplinares con sus nuevas significaciones, aportes de indagaciones psicológicas sobre la construcción de conocimientos y aprendizajes escolares, innumerables desarrollos de experiencias con diferentes y discutidos resultados hasta una inusual producción de materiales didácticos tanto para docentes como para alumnos. En definitiva, **existen nuevos desarrollos teóricos, con mayor o menor incidencia en la práctica escolar y nuevas prácticas, con mayor o menor grado de conceptualización teórica**.

Las reflexiones y documentos que aquí hemos expuesto condensan algunas respuestas frente a algunos problemas de enseñanza. Están muy distantes de constituir la teoría que necesitaríamos para lograr que nuestros niños puedan adquirir conocimiento con conciencia de su utilidad y función social, del poder que otorga su dominio y del placer que entraña su producción. Son además, **nuestras** respuestas, las que logramos conceptualizar en los contextos en que desarrollamos nuestras prácticas.

Es necesaria una sistemática documentación y análisis de las prácticas pedagógicas que buscan construir alternativas si se pretende coordinar una enseñanza capaz de orientar la solución de los problemas que enfrentamos cotidianamente con nuestros niños. Ni las políticas educativas dominantes, ni las condiciones actuales del trabajo docente parecen jugar a favor de esta tarea. Aun así, investigadores y docentes poseemos el poder de un pensar y un hacer transformador en nuestras aulas y la capacidad para compartir nuestras creaciones solidariamente.

## Notas

1. Este trabajo fue presentado en el Seminário Internacional de Alfabetizaçao & Educaçao Científica, realizado en noviembre de 1993 por el Departamento de Pedagogía de la Universidade Regional Do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ) y publicado en **Anais** de dicho seminario, 1993. p. 71-103. La versión que aquí se reproduce ha sufrido algunos pequeños cambios.

2. La autora agradece la colaboración de la profesora María Claudia Molinari, con quien co-coordina el proyecto "Desarrollo de experiencias pedagógicas alternativas en el área de la lengua escrita" en la Universidad Nacional de La Plata, por la cesión de los registros de clase recogidos en las salas de 5 años y 1er. grado, así como las producciones de los niños de esos grupos.

   Los registros de clases y producciones de niños que aparecen en este trabajo se recogieron en grupos escolares conducidos por las siguientes docentes: Graciela Brena, Roxana Malcalza, Liliana Gugliotta, Cristina Kennel, Mónica Auge y Mariela Boccia.

3. Como señala Ana Teberosky (1992), el término más adecuado en castellano sería escribientes y no escritores. No se espera que todos los niños sean buenos escritores sino buenos escribientes, es decir "que tengan la posibilidad de uso de la escritura en la producción de textos". Esto implica que los niños sean capaces de "generar ideas", "ponerlas en palabras" y realizar "la correspondencia fonográfica, la ortografía, la disposición de la página, la puntuación, en fin, la caligrafía". Los tres aspectos se construyen (se enseñan y se aprenden) durante toda la escolaridad.

## Bibliografía


Barco de Surghi, Susana (1988) "Los saberes del docente: una perspectiva didáctica." En Braslavsky, C. y D. Filmus. **Respuestas a la crisis educativa**. Buenos Aires: Cántaro, Flacso-Clacso.

Barco de Surghi, Susana (1989) "Racionalidad, cotidianeidad y didáctica." Primeras Jornadas Regionales de Didáctica. Universidad Nacional de San Juan, 1989.

Brouseau, Guy (1986) "Fundamentos y métodos de la didáctica de las matemáticas." **Recherches en didactique des mathematiques**, vol. 7, nº 2.

Carr, W. y K. Kemmis (1988) **Teoría crítica de la enseñanza**. Barcelona: Martínez Roca.

Castedo, Mirta (1989) "Construcción de un texto dramático." **Lectura y Vida**, Año 10, Nº 1.

Castedo, Mirta (1991) "Trayectoria de una maestra del ejercicio a la escritura y de la palabra al texto." **Lectura y Vida**, Año 12, N° 2.

De Alba, Alicia (1991) **Evaluación curricular. Conformación del campo conceptual**. México: UNAM.

Ferreiro, Emilia y Ana Teberosky (1979) **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI.

Ferreiro, Emilia y Margarita Gómez Palacio (1982) **Nuevas perspectivas en los procesos de lectura y escritura**. México: Siglo XXI.

Formisano, M.; C. Pontecorvo y C. Zucchermaglio. "La scrittura come costruzione de testi." En **Guida alla lingua scrita. Guide di Paideia**, 13. Milano: Editori Riuniti.

Freinet, Celestine (1967) **La educación por el trabajo**. México: Fondo de Cultura Económica.

Graves, D. (1992) **Los textos de la no ficción**. Buenos Aires: Aique.

Jolibert, J. (1991) **Formar niños lectores y productores de textos**. Chile: Hachette.

Kaufman, A. M.; M. Castedo, L. Teruggi y C. Molinari (1988) **Alfabetización de niños: construcción e intercambio**. Buenos Aires: Aique.

Kaufman, A.M. y M.E. Rodríguez (1993) **La escuela y los textos**. Buenos Aires: Santillana.

Lerner, D. (1986) "Comprensión de la lectura y expresión escrita." **Comprensión de la lectura y expresión escrita en niños alfabetizados**. Fascículo 4. Ministerio de Educación, Dirección de Educación Especial, OEA, Venezuela.

Lerner, D. (1993) Ponencia del Encuentro Latinoamericano sobre Didáctica de la Lengua Escrita. Montevideo.

Lerner, D. y M. Muñoz (1987) La toma de conciencia acerca de las funciones gramaticales. Tesis de maestría. Caracas, Venezuela.

Teberosky, A. (1991) "Reescribiendo noticias: una aproximación a los textos de niños y adultos." **Anuario de Psicología**. Barcelona.

Teberosky, A. (1992) **Aprendiendo a escribir**. Barcelona: ICE-HORSORI.

Tolchinsky, L. e Y. Levin (1987) "Writting in four to six years old: representation of semantic and phonetic similarities and differences." **Journal of Child Language** (en prensa).

Tolchinsky, L. y A. Sandbank (1990) "Producción y reflexión textual." **Lectura y Vida**. Año 12, N° 4.

Tolchinsky, L. y A. Teberosky (1992) "Al pie de la letra." **Infancia y aprendizaje**, N° 59-60.

## Anexo 1

Nos ha resultado sumamente útil la sistematización de tipos de textos de uso social realizada por Ana María Kaufman y María Elena Rodríguez (1993). Las autoras obtienen una clasificación **(cuadro N° 5)** a propósito de cruzar la función o intencionalidad del lenguaje y las tramas discursivas predominantes. Así, obtienen textos que tienen en común una misma función (columnas) y textos que comparten tramas (filas). En cada cuadrante se ubican uno o varios textos que a su vez se diferencian por otras características (superestructuras, puntuación, diagramación, etc.). Este análisis, al que se le pueden agregar otros tipos textuales, permite visualizar cierta variedad indispensable a la hora de planificar los tipos de textos a trabajar con los niños en un ciclo lectivo o en la escolaridad completa.

**Cuadro N° 5**

| Función / Trama | Informativa | Expresiva | Literaria | Apelativa |
|---|---|---|---|---|
| **Descriptiva** | Definición<br>Nota de enciclopedia<br>Informe de experimentos | | Poema | Aviso<br>Folleto<br>Afiche<br>Receta<br>Instructivo |
| **Argumentativa** | Artículo de opinión<br>Monografía | | | Aviso<br>Folleto<br>Carta<br>Solicitud |
| **Narrativa** | Noticia<br>Biografía<br>Relato histórico<br>Carta | Cartas | Cuento<br>Novela<br>Poema<br>Historieta | Aviso<br>Historieta |
| **Conversacional** | Reportaje<br>Entrevista | | Obra de teatro | Aviso |

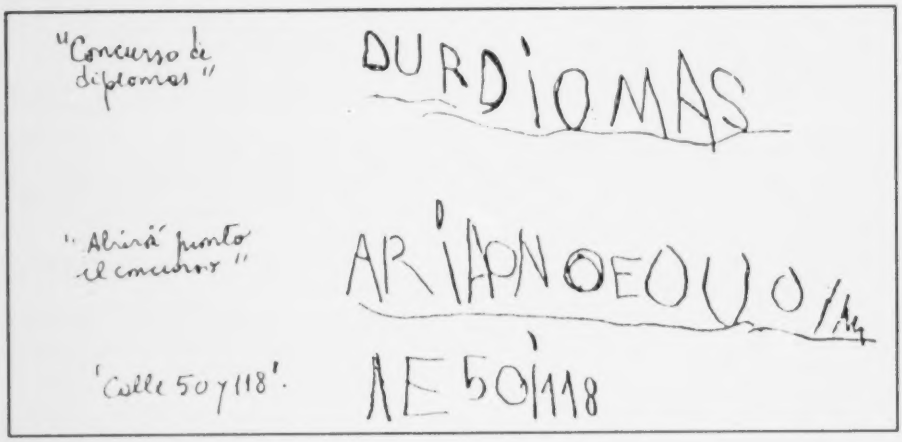
## ANEXO 2

La posibilidad de que los niños avancen en sus conocimientos sobre la lengua escrita y su sistema de representación queda evidenciada cada vez que se les proporcionan los medios para reelaborar sus producciones.

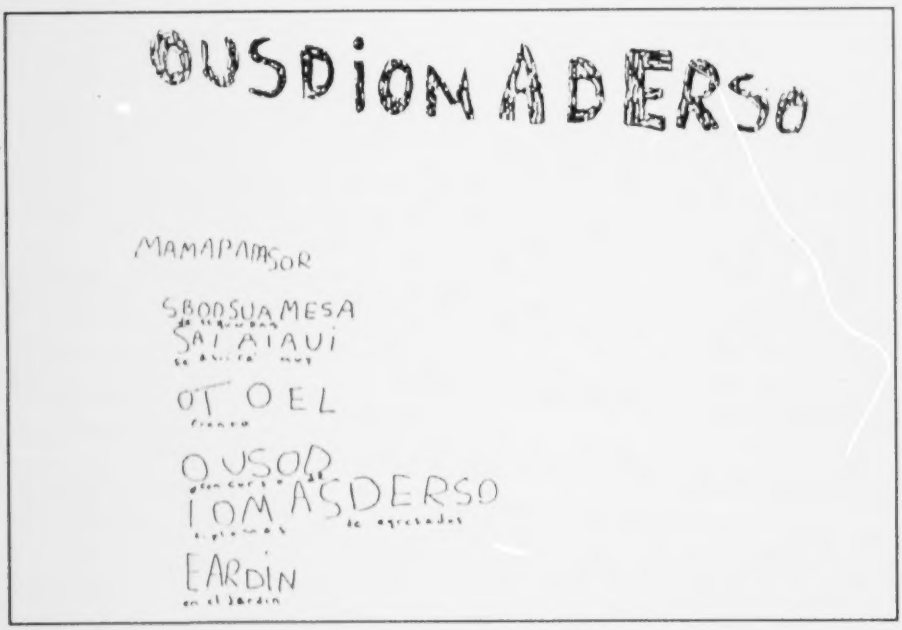
Algunos ejemplos de niños de diferentes edades sirven para evidenciar tal afirmación.

**Noticia de periódico, Sala de 5 años, Jardín de Infantes.**

**Primera escritura de un equipo de tres niños.**



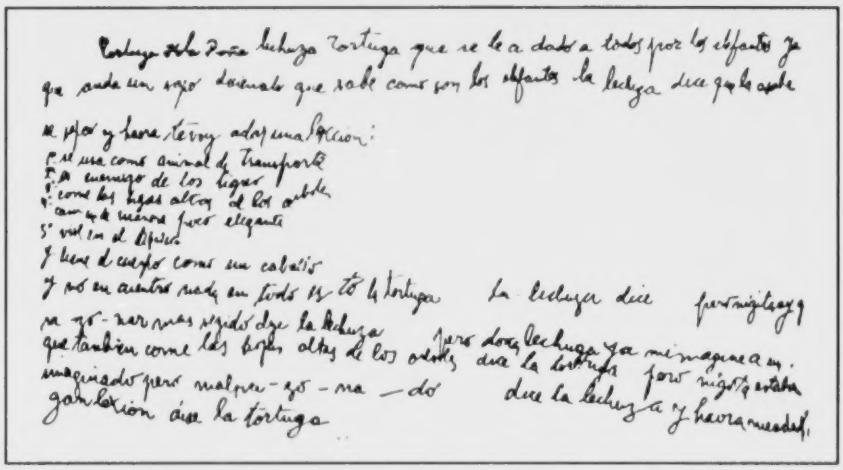

**Última escritura del mismo equipo.**



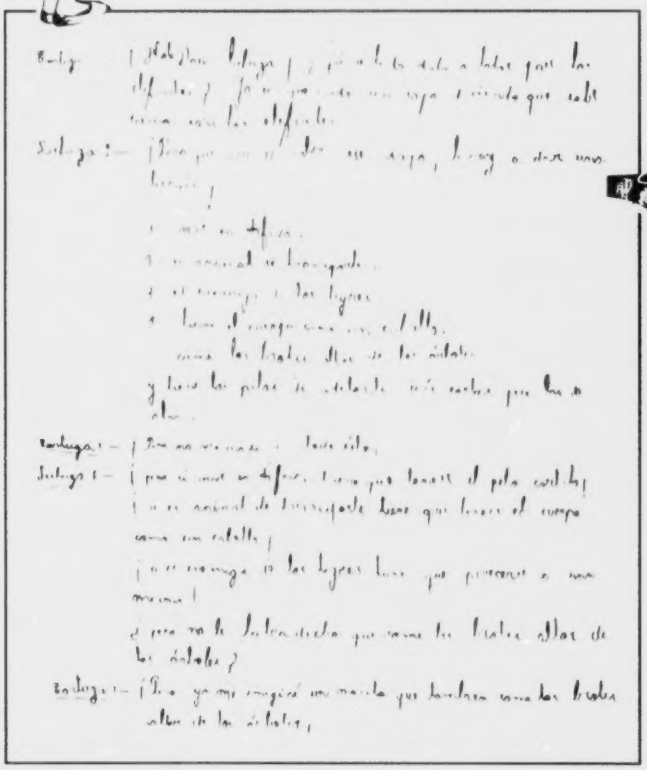

La comparación de ambas producciones, aún no totalmente alfabéticas, evidencian que los mismos han realizado algunas tranformaciones: ubicar el título con letra destacada y separado del resto de la escritura, anotar el contenido de la noticia en columna, suprimir información innecesaria y ampliar otra que se requiere desde el punto de vista del lector (complejizando el sintagma).

**Obra de teatro de niños, 2° grado primaria, 7 años.**

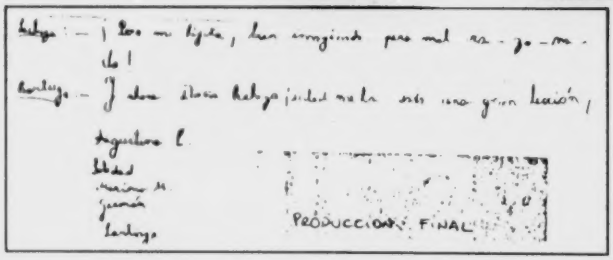
**Primera escritura del mismo equipo**



**Ultima escritura del mismo equipo**



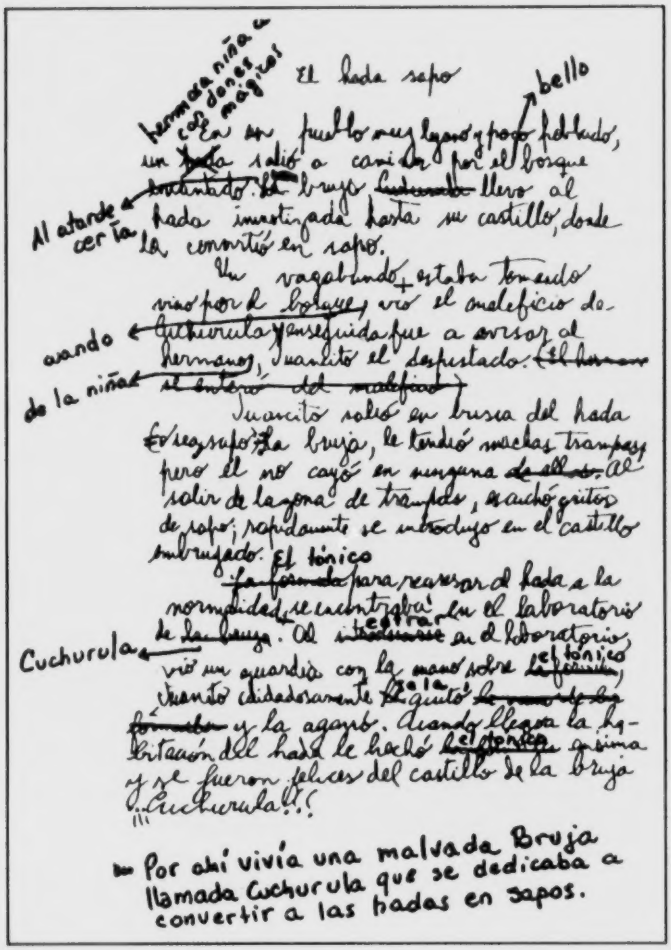
Las producciones muestran un gran avance, especialmente en la superestructura textual, la coherencia y la puntuación.





BEST COPY AVAILABLE

**Cuento de "hadas y brujas", 5° grado, 10 años.**


El hada sapo

hermosa niña con dones mágicos

bello

En un pueblo muy lejano y poco poblado, un ~~hada~~ salió a caminar por el bosque ~~encantado~~. La bruja ~~Cuchurula~~ llevó al hada inmotizada hasta su castillo, donde la convirtió en sapo.

Al atardecer

Un vagabundo estaba tomando vino por el bosque, vió el maleficio de ~~Cuchurula~~ y enseguida fue a avisar al hermano, Juancito el despistado. ~~(El hermano se enteró del maleficio)~~

cuando

de la niña

Juancito salió en busca del hada (o sea sapo). La bruja, le tendió muchas trampas pero él no cayó en ninguna ~~de ellas~~. Al salir de la zona de trampas, escuchó gritos de sapo; rápidamente se introdujo en el castillo embrujado. El tónico ~~la fórmula~~ para regresar al hada a la normalidad, se encontraba en el laboratorio de ~~la bruja~~. Al ~~introducirse~~ entrar en el laboratorio, vió un guardia con la mano sobre ~~la fórmula~~ el tónico, Juancito cuidadosamente ~~le~~ se la quitó ~~la mano de la fórmula~~ y la agarró. Cuando llegó a la habitación del hada le hechó ~~la fórmula~~ el tónico encima y se fueron felices del castillo de la bruja ¡¡¡Cuchurula!!!

Cuchurula

Por ahí vivía una malvada Bruja llamada Cuchurula que se dedicaba a convertir a las hadas en sapos.

**Escritura intermedia corregida por el autor**

Las correcciones que el autor realiza sobre el texto muestran haber reflexionado lo suficiente sobre su producción como para ajustar la cohesión textual empleando frases sinónimas (**hadahermosa niña con dones mágicos**) y supresiones, ajustar el léxico (**formulatónico**), agregar nexos temporales (**al atardecer**), pronominalizar objetos (**le quitó la mano de la fórmula se la quitó**) y suprimir y agregar elementos más adecuados a la función literaria del texto.

Ninguna de estas transformaciones son "espontáneamente" realizadas por los niños, sino que son aproximaciones facilitadas por la organización pedagógica de las clases.

## ANEXO 3

Un ejemplo de sistematización colectiva puede ser descripto a partir del trabajo de un grupo de niños de 4° grado (9 años). Durante la producción de narraciones literarias, la docente identificó la escritura del diálogo en la narración como una dificultad general en el grupo. Para superar este problema se presentó a los niños tres textos que incluían diálogos, el primero era teatral, el segundo, el mismo diálogo pero incluído en una narración y escrito de manera directa y el tercero escrito de manera indirecta. Los niños trabajaron en equipos buscando las semejanzas y las diferencias entre los tres textos. Estas son las conclusiones de uno de los equipos: (Véase página 24 - A)

Distintos equipos arribaron a diferentes conclusiones que en parte coincidían y en parte se diferenciaban. Se discutieron los acuerdos y desacuerdos de todos los equipos y se redactaron conclusiones colectivas que los niños iban dictando a la docente cada vez que se llegaban a acuerdos. (El léxico específico que los niños aún no manejaban, como "parlamento" o "verbo declarativo" fue introducido por la maestra en el transcurso de la discusión.) El texto final puede verse en página 24 - B.

Concluido el análisis se volvió a las escrituras para ajustar los pasajes donde se planteaban diálogos entre los personajes.

A

B

TEXTO ①

TEXTO ②

TEXTO ③



BEST COPY AVAILABLE

# El placer de leer

ISABEL SOLÉ I GALLART

*Profesora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona, España.*

Hace algún tiempo, en una entrevista concedida a un periódico español, Asimov afirmaba que el libro es el medio audiovisual más sofisticado que existe, puesto que se acciona y se pone en funcionamiento con la simple voluntad de su usuario. Esta afirmación se recordaba en el contexto de una campaña que el Ministerio de Cultura patrocinó con el fin de fomentar la lectura entre los ciudadanos.

Al hilo de esa y otras campañas similares, conviene recordar que, al menos en los países occidentales, la extensión de la obligatoriedad de la enseñanza a toda la población ha conseguido el objetivo prioritario de alfabetizar a la ciudadanía; pero es mucho más discutible que alumnos y alumnas hayan descubierto el placer de leer. De hecho, si nos atenemos a los datos, más bien parece que lectura se identifica con tarea, con deberes, con situaciones tediosas y poco gratificantes; en mucho menor medida, se la asimila al ocio, la diversión y el bienestar personal.

Aunque desde luego no puede atribuirse sólo a la escuela la responsabilidad en esta desafección hacia la lectura, no cabe duda de que un reto que a la institución se le plantea es el de generar en sus alumnos esa voluntad de "accionar el libro" de que hablaba Asimov, el de hacer que leer responda a un deseo, más que a una obligación, el de enseñar que la lectura tiene una dimensión personal, lúdica y placentera que, una vez conocida, acompaña a las personas a lo largo de toda su vida, sin dejar nunca de alimentarse y de gratificar a quien la ejerce.

A lo largo de este artículo vamos a tratar del fomento de la dimensión personal de la lectura en la escuela. Para ello, en un primer apartado, la ubicaremos en un enfoque amplio de la enseñanza de la lectura, que comprende enseñar a leer, enseñar a leer para aprender y enseñar a leer para leer. En el segundo apartado, justificaremos la necesidad de promover en la escuela la lectura personal. Por último, en el tercer apartado, discutiremos algunas estrategias susceptibles de fomentar el placer de leer.

1172

## Aprender a leer es aprender a muchas cosas

De forma un tanto simplificadora, podríamos decir que la investigación realizada a lo largo de las dos o tres últimas décadas sobre lo que es la lectura y lo que supone su enseñanza ha tenido tres importantes efectos:

- Ha situado en su justo papel tanto al texto como al lector. Tras períodos de supremacía de los modelos ascendentes *(bottom-up)* y descendentes *(top-down)*, que entronizaban respectivamente al texto y al lector, el acuerdo en torno a los modelos interactivos establece que leer es un proceso de interacción entre el escrito y el lector, guiado por los propósitos que mueven a éste. Aunque esto último parezca una verdad evidente, hay que señalar que no siempre se ha actuado de acuerdo con ella en el ámbito de la enseñanza. Así, mientras que en los modelos que se articulan alrededor del texto, enseñar a leer se asimila fundamentalmente a enseñar a decodificar el texto, en los modelos que se centran en el lector, se niega o se ubica en un lugar muy secundario la enseñanza del código, dedicándose los esfuerzos instruccionales a potenciar las hipótesis y el descubrimiento del lector. La posición interactiva asume que el conocimiento del código, en el seno de actividades significativas de lectura, es fundamental para fomentar la exploración autónoma de lo escrito (Weiss, 1980); pero, a la vez, rechaza la asimilación entre lectura y código y reclama una enseñanza en la que prime la comprensión de lo leído.

- En otro orden de cosas, trabajos realizados a lo largo de estos años, tanto en el ámbito de la lectura como en el de la escritura (Ferreiro y Teberosky, 1979; Garton y Pratt, 1991; Solé, 1992; Teberosky, 1992) han contribuido a desmitificar su enseñanza. En nuestra opinión, la lectura ha sufrido por mucho tiempo los lastres de mitos, de conocimientos más o menos mágicos, que han impedido un tratamiento normal de su enseñanza. Disquisiciones sobre el momento idóneo para "empezar"; sobre el "mejor" tipo de letra; sobre los "prerrequisitos" indispensables; sobre si partir del sonido, la letra, la palabra, la frase... y otros muchos, impidieron durante demasiado tiempo la reflexión desde lo que es una certidumbre: que a leer se aprende leyendo, y que como en todos los ámbitos del aprendizaje, los aprendices utilizan todos los medios a su alcance para lograrlo.

- Por último, los avances en la conceptualización de la lectura han contribuido también a adoptar una visión más amplia, menos restrictiva de ésta, tanto en lo que supone cuanto en lo que implica su enseñanza. No se discute en la actualidad que leer significa comprender, y que para comprender un texto hace falta manejar con soltura el código en que está escrito, aunque nadie asimila sin más lectura y comprensión. También parece fuera de discusión que leemos textos diferentes para una multiplicidad de objetivos, y que esos usos diversificados de la lectura deben encontrar un lugar en la escuela. Existe un acuerdo bastante generalizado acerca de que no hay un solo método, sino un conjunto bastante amplio de estrategias complementarias que los aprendices usan en su aproximación a la lectura, por lo que una enseñanza eficaz debe contemplarlas.

En síntesis, puede afirmarse que los cambios han afectado tanto a lo que se supone que es la lectura como a los medios a través de los cuales la enseñanza contribuye a su aprendizaje. Leer es un proceso cognitivo complejo, que activa estrategias de alto nivel: dotarse de objetivos, establecer y verificar predicciones, controlar lo que se va leyendo, tomar decisiones en torno a dificultades o lagunas de comprensión, diferenciar lo que es esencial de la información secundaria (Solé, 1992, 1994). Este proceso requiere necesariamente de la implicación activa y afectiva del lector. No es un aprendizaje mecánico, ni se realiza todo de una vez; no puede limitarse a un curso o ciclo de la educación obligatoria.

Aunque a veces de forma más lenta de lo deseable, estas ideas y otras similares se han ido introduciendo en las escuelas. Cada vez es más frecuente encontrar a docentes preocupados por cómo enseñar a leer; cada vez se plantea con mayor seriedad el comprometido pasaje de "aprender a leer" a "leer para aprender". Hoy sabemos que cuando leemos para aprender a partir de un texto, la lectura es distinta, más consciente y dirigida, más controlada, más pendiente de un objetivo o demanda externa; sabemos además que los textos que enfrentamos en esas ocasiones presentan un conjunto de particularidades que requieren atención y procesamiento específico. Aunque no podemos entrar en esta apasionante temática, parece que

conocemos mejor los procesos responsables de nuestro aprendizaje a partir de textos, y que éste requiere la activación de estrategias de organización y elaboración del conocimiento (Pozo, 1990; Solé, 1993).

Aunque es mucho el camino que queda por recorrer, hoy en día son muchos los investigadores y docentes empeñados en conceder a la lectura su papel de instrumento fundamental del aprendizaje, de herramienta imprescindible para la vieja aspiración de lograr que los alumnos aprendan a aprender. Sin embargo, quizá influidos en demasía por las perspectivas cognitivistas, hemos obviado algo que es inherente a la lectura: el placer de leer. ¿Tiene mucho sentido una enseñanza de la lectura que no permita descubrir su dimensión más personal y gratificante?

## Enseñar y aprender el placer de leer

Probablemente, estaríamos de acuerdo en responder negativamente a la pregunta anterior. Son varios los argumentos que aconsejan que la escuela tome como propia la tarea de fomentar el gusto por la lectura.

Una razón que puede aducirse es común a cualquier aprendizaje escolar. Los alumnos deben sentirse intrínsecamente motivados para aprender, porque aprender requiere un esfuerzo. Para aprender a leer, necesitan percibir la lectura como un reto interesante, algo que los desafía, pero que podrán alcanzar con la ayuda que les proporciona su maestro; deben darse cuenta de que aprender a leer es interesante y divertido, que les permite ser más autónomos. Han de percibirse a sí mismos como personas competentes, que con las ayudas y recursos necesarios, podrán tener éxito y apropiarse de ese instrumento que les será tan útil para la escuela y para la vida.

Otro argumento, más específico, es que la lectura no sólo es uno de los instrumentos más poderosos de que disponemos para acceder y apropiarnos de la información; también es un instrumento para el ocio y la diversión, una herramienta lúdica que nos permite explorar mundos diferentes a los nuestros, reales o imaginados; que nos acerca a otras personas y a sus ideas, que nos convierte en exploradores de un universo que construimos en nuestra imaginación. Tiene todo el sentido que en la escuela se promueva esta dimensión trascendente y evasora, quizá la más genuina de la lectura.

Añadamos aún que muchos alumnos quizá no tengan muchas oportunidades, fuera de la escuela, para familiarizarse con la lectura; tal vez no vean a muchos adultos leyendo, quizá nadie les lee libros con frecuencia. La escuela no puede compensar las injusticias y las desigualdades sociales que nos asolan, pero puede hacer mucho por evitar que se incrementen en su seno. Ayudar a los alumnos a leer, interesarlos por la lectura, es dotarles de un instrumento de culturización y de toma de conciencia cuya funcionalidad escapa a los límites de la institución.

Lo dicho hasta aquí nos permite concluir que, en primer lugar, la enseñanza de la lectura no debe hacer que su aprendizaje constituya una carga abrumadora para el niño, que lo haga sentirse incompetente para apropiarse de un instrumento que le va a ser tan necesario. Es imposible que nadie pueda encontrar satisfacción en algo que le representa un esfuerzo insalvable, que le devuelve una imagen devaluada de sí mismo.

En segundo lugar, la enseñanza de la lectura necesariamente ha de incorporar su dimensión lúdica, personal e independiente. En todos los niveles de la escolaridad hay que encontrar tiempo y espacio programados para el leer por leer, leer para uno mismo, sin otra finalidad que la de sentir el placer de leer. Para muchos niños y niñas, la lectura es algo mágico y cotidiano, un tiempo compartido con los padres, teñido de relaciones afectivas, cálidas y afectuosas, en el curso del cual han podido descubrir el conocimiento más importante relativo a la lectura: que sirve para entrar en un mundo que amplía el medio más inmediato; ese conocimiento debería poder utilizarse y profundizarse en el centro educativo. Pero como hemos señalado anteriormente, también hay otros niños que no han tenido la misma oportunidad de relacionarse con los libros; la escuela debería ser para ellos el lugar donde descubrirlos y disfrutarlos, donde pudieran vincular la lectura no sólo a un conjunto de reglas de descifrado, sino sobre todo a la posibilidad de acceder al significado del texto y al placer de leer.

No debería desprenderse de lo dicho hasta aquí que fomentar el placer de la lectura es algo independiente de cómo ésta se enseña; como veremos inmediatamente, existe una estrecha relación entre lo uno y lo otro, y no podría ser de otro modo, pues una enseñanza de la lectura que no fomente el deseo de leer no es una buena enseñanza.

## Algunas propuestas para fomentar la lectura en la escuela

En mi opinión, este objetivo requiere preparación, tiempo y actitudes específicas. De entrada, debemos aceptar que fomentar la lectura no depende sólo de la escuela (más adelante nos ocupamos brevemente de este aspecto), pero debemos aceptar al mismo tiempo que **depende también de la escuela**. De forma paralela, debemos considerar que todos los alumnos pueden y deben aprender a leer, y que a todos podemos ayudar, de una forma o de otra. Sólo desde esta expectativa, todos podrán encontrar interesante leer. También es necesario pensar que el placer de la lectura hay que promoverlo desde el principio, desde que los pequeños empiezan a acudir al centro educativo.

En el aprendizaje inicial, fomentar el placer de la lectura requiere una cierta reflexión sobre los conocimientos previos que los maestros poseen sobre lo que implica leer, los que les atribuyen a sus alumnos y los que éstos en realidad poseen.

Los maestros deberían poder pensar en el sistema de la lengua escrita como algo complejo, que exigirá esfuerzos de todos para que los niños logren dominarlo. Pero ello no debe conducir a minusvalorar la capacidad de los pequeños para abordar la complejidad —¡todos los días dan múltiples pruebas de lo contrario!— ni a reducir ese sistema complejo en una serie de habilidades y subhabilidades supuestamente prerrequeridas, ni tampoco a seleccionar arbitrariamente determinados elementos del sistema desprovistos de significado; como señaló Smith (1983), esto equivale a hacer difícil lo que es fácil. A leer y a escribir se aprende leyendo y escribiendo, viendo como lo hacen otras personas, probando, equivocándose, recibiendo ayuda, corrigiendo, arriesgándose...

En los inicios del aprendizaje hay que estar atentos al hecho de que leer siempre implica construir un significado, y al hecho de que los niños poseen numerosos conocimientos previos que les ayudan a hacer esa construcción (Ferreiro y Teberosky, 1979): han visto letras en carteles, en televisión, en los productos de consumo habitual, en libros y diarios; tienen sus ideas acerca de lo que puede ser escrito y lo que no; utilizan sus hipótesis para aventurar lo que dice un texto; establecen relaciones entre lo escrito y lo ilustrado... saben, en general, que leer sirve para acceder a un mensaje.

A partir de esos conocimientos, y con la ayuda de la maestra, podrán formular sus interrogantes, percibir regularidades, apropiarse de otros conocimientos, entre ellos el de las correspondencias entre las grafías y los sonidos de la lengua. Pero enseñar a leer supone además enseñar al niño a hacer uso de sus hipótesis con relación al texto: leerle sus "escritos" y reescribirlos de forma convencional; escucharlo cuando "lee", señalándole aquello que puede aprender, y valorando sus esfuerzos.

En la época del aprendizaje inicial, es muy conveniente tener en la clase un rincón o taller de "mirar cuentos", de biblioteca, o como quiere llamársele. En ese espacio, confortable y tranquilo, el niño puede mirar los libros sin que nadie le haga preguntas sobre su actividad; en él, el maestro es el intermediario entre el niño y el libro: está ahí como ayuda, casi como "traductor", teniendo claro que lo que interesa de la actividad en sí es el placer que de ella se desprende, la calidez y el afecto que la envuelve, y el hecho de que los pequeños vean que es una actividad que también a él le resulta cautivadora.

Ese espacio no es de relleno; es decir, no acuden a él los niños que terminaron una tarea mientras los compañeros más lentos continúan con la misma. Aunque pueda utilizarse eventualmente con esa finalidad, su existencia se debe a su consideración como herramienta educativa, y por lo tanto debe estar al alcance de todos los niños, con la presencia activa del maestro, que lee para él o lee para algunos niños. Es bastante frecuente que cuando los niños miran libros, el profesor esté implicado en otra tarea, difícilmente los pequeños van a considerar que leer es importante y divertido si no ven al adulto significativo implicado en esa misma actividad.

Cuando avanzamos en la escolaridad obligatoria, la lectura deviene un instrumento para los aprendizajes. Por lo general, los niños leen porque tienen que leer, porque toca una lectura en la clase de lengua, o porque la información del tema de ciencias sociales se da por escrito. Normalmente todos leen lo mismo y, con frecuencia, los maestros señalan con cuidado aquello en lo que hay que fijarse prioritariamente.

Si lo pensamos un poco, esto es muy diferente de lo que hacemos los lectores expertos cuando leemos; en general, nuestra primera tarea consiste en decidir qué leemos, y después "mandamos" bastante en la actividad de leer: avanzamos y retrocedemos, reflexionamos a propósito de determina-

das ideas, buscamos informaciones concretas, y todo ello en función de los objetivos que pretendemos. Por supuesto, raramente leemos en voz alta, y menos aún ante un auditorio que tiene el texto ante sus ojos. Nadie nos agobia con preguntas más o menos sensatas sobre lo que hemos leído.

Puede aducirse, y con razón, que una cosa es leer y otra cosa leer en la escuela; en ella, hay que cumplir con unos objetivos, hay que tener constancia de los progresos que realizan los alumnos, es necesario unificar las fuentes de información que utilizamos para manejar la situación de clase... Pues bien, si las cosas en clase son así —que también podría discutirse—, entonces tendremos que preguntarnos qué hacemos con el tiempo dedicado a lectura personal o biblioteca.

Como primera condición, la actividad debe existir, y debe ser tan importante como cualquier otra actividad de la escuela; no se trata de utilizarla para leer cuando llevamos un buen ritmo y de dedicarla a resolver problemas matemáticos cuando lo consideramos necesario. Por lo tanto, hay que dedicarle tiempo suficiente y espacio adecuado —que puede perfectamente habilitarse en la clase si la escuela no dispone de una pequeña biblioteca—, y todos debemos implicarnos: el profesor también tiene su libro y lee.

Como segunda condición, no debemos perder de vista que se trata de una lectura personal, y de que precisamente es lo que queremos que sea. Por lo tanto, podemos orientar la elección de un libro, pero no la podemos imponer; podemos mostrarnos como un recurso de ayuda para los problemas de comprensión que puedan encontrar los niños, pero no podemos estar preguntándoles "¿y qué pasaba?" "¿y a ti, que te gustaba más?".

Imagine por un momento que eso le ocurre a usted con los libros que lee; imagine que una vez que leyó, le mandan responder una ficha o hacer un dibujo, de forma sistemática y rutinaria. Podemos trabajar estas cosas de vez en cuando, y sobre todo en las lecturas de una clase de lengua. Pero cuando hacemos lectura personal, lo que hemos de enseñar al lector no es dónde se encuentra el nombre del ilustrador ni cuál es el personaje principal, sino el gusto por la lectura, y esto se consigue en buena medida dejando que sea el lector quien mande sobre su actividad. Con todo el riesgo que comporta, y con la preocupación que nos puede suscitar pensar que no controlamos con seguridad lo que los niños trabajan. Es que están leyendo, y leen para ellos, no para otros. Además, estos riesgos y preocupaciones se compensan con las múltiples sesiones en que se les hace leer y se controla lo que leen y cómo lo hacen.

Como tercera condición, hay que buscar la "continuidad natural" de estas actividades de lectura personal. Establecer un sistema de préstamos de los libros de biblioteca para llevarlos a casa es algo que se hace en muchas escuelas. Puede proponerse también lo contrario: que los niños aporten a la escuela libros que pueden tener en su casa y que los "presten" al rincón o biblioteca de clase. Se podría establecer, con una cierta periodicidad, un taller de recomendación de libros, donde los niños recomiendan o desaconsejan a sus compañeros libros que han leído; esa actividad puede aprovecharse para ayudarles a introducir criterios que les sirvan para matizar la impresión general "me ha gustado/no me ha gustado". Se puede proponer talleres de creación de cuentos y textos, que constituyen un enlace formidable entre lectura y escritura. Puede celebrarse en la escuela algo parecido al "día de las letras", con muestras de productos elaborados por los niños, algún trabajo de investigación sobre la vida y la obra de algún autor reputado, con talleres de crítica literaria, con talleres "contar historias" a cargo de familiares o profesores interesados... Algunas escuelas que tienen la posibilidad de hacerlo, invitan a un ilustrador o autor de literatura infantil, para que comparta su experiencia con los niños. Podemos adoptar la costumbre de informar a los niños de las novedades que adquiere la biblioteca de la escuela, si es el caso; de mostrarles catálogos de literatura infantil y pedir su opinión sobre lo que consideran que sería interesante leer.

La cuarta condición que considero que debe implementarse para fomentar el placer de leer en la escuela, es la capacidad de relativizar nuestros criterios en relación a lo que deben leer los niños. Todos estaríamos de acuerdo en que lo deseable sería la variedad de géneros y de estilos, dentro de unas coordenadas que vienen dadas por la capacidad de procesamiento de los jóvenes lectores y por los valores en que deben formarse. Con frecuencia, sin embargo, algunos chicos sólo quieren leer "comics" y evitan las novelas como si estuvieran contaminadas. Otra discusión frecuente es la relativa a la calidad de la literatura que ellos escogen, que muchas veces no coincide con la que les propondríamos; muchos maestros se desesperan porque los niños devoran determinados subproductos apoyados por la TV, y no saben muy bien como actuar.



1178

Conviene en tales casos recordar que los lectores convencidos hemos leído de todo, y que ello no nos ha impedido diferenciar entre lo que está bien y mal escrito; quizá al contrario, la gente de mi generación se aventuró en la Isla de Tesoro, y se sumergió a veinte mil leguas de viaje submarino, a la vez que leía Pulgarcito y el TBO, y se adentraba en los salones de baile de "Sissi emperatriz", ha tenido la oportunidad de disfrutar de una amplia gama de géneros. Quizá para un chico poco estimulado por la lectura, las historietas de un héroe televisivo —aunque no nos guste— puedan ser la llave que abra la puerta al fascinante mundo de la lectura; lo importante es que podamos mostrarle que la oferta de ese mundo es amplísima, que sus compañeros puedan sugerirle otras lecturas y que le ayudemos a encontrar las que puedan apasionarle.

Para terminar, la quinta condición. ¿Qué se hace con la lectura? ¿se obliga a leer? ¿se recomienda? Si es lectura personal e independiente, ¿no tendría lógica no intervenir en esos casos en que los alumnos no quieren leer? Aunque Pennac (1993) reconoce el "derecho a no leer", el mismo autor nos da la clave para responder las preguntas que nos hemos formulado:

> "En el fondo, el deber de educar consiste, mientras se enseña a los niños a leer, mientras se les inicia en la Literatura, en darles los medios para juzgar libremente si sienten o no "la necesidad de los libros". Porque si podemos admitir perfectamente que un particular rechace la lectura, es intolerable que sea —o que crea que es— rechazado por la lectura.
> Ser excluido de los libros —incluso de aquellos de los que podríamos prescindir— es una tristeza inmensa, una soledad dentro de la soledad." (p.145.)

Se trata sobre todo, de articular las condiciones que conducen a sentir el placer de leer; y como hemos visto, en la escuela esas condiciones no deberían dejarse al azar. Fomentar la lectura es un objetivo de toda la institución, algo que debe formar parte de su proyecto educativo, y que requiere planificación, puesta en práctica y evaluación. Cuando queremos que los niños aprendan a amar la naturaleza, a estudiar sus constituyentes y a adoptar actitudes favorables para su preservación, pensamos actividades, las discutimos con otros docentes, intervenimos y las vamos ajustando, de manera que respondan a los objetivos de que nos hemos dotado. Lo mismo habrá que hacer con la lectura.

Por último, no puede obviarse que promover el gusto por leer requiere políticas globales, guiadas por finalidades claras, que se concreten en actuaciones coherentes y continuadas, de amplio alcance social. Por citar sólo lo más relevante, dichas actuaciones deben encaminarse a la formación de docentes, a la caracterización de las bibliotecas como espacios abiertos de cultura popular y a su aprovechamiento, y al uso de los medios de comunicación y, fundamentalmente, la televisión, para favorecer la lectura. Un capítulo importantísimo lo constituye la propuesta de planes de formación imaginativos dirigidos a padres y madres, como primer medio de acceso a la lectura de que disponen los niños. En este complejo panorama, la escuela tiene un papel fundamental, pero no exclusivo.

Desde esa posición, vale la pena trabajar para que los niños y niñas amen la lectura. Con ella adquieren un pasaje sin límites para embarcarse en aventuras fascinantes, para trascender lo cotidiano, para pensar y acceder al pensamiento de otros. Un pasaje fiel, que una vez adquirido, jamás los abandonará. ¿Cabe mayor funcionalidad para un aprendizaje realizado en la escuela?

## Referencias bibliográficas


Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979) **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.** México: Siglo XXI.

Garton, A. y Ch. Pratt (1991) **Aprendizaje y proceso de alfabetización.** Barcelona: Paidós/MEC.

Pennac, D. (1993) **Com una novel.la**. Barcelona: Empúries.

Pozo, J.I. (1990) "Estrategias de aprendizaje." En C. Coll, A. Marchesi y J. Palacios (comps.) **Desarrollo psicológico y educación. II.** Psicología de la Educación. Madrid: Alianza, p. 199-221.

Smith, F. (1983) **Comprensión de la lectura.** México: Trillas (e.o. 1971).

Solé, I. (1992) **Estrategias de lectura.** Barcelona: ICE/GRAO.

Solé, Y. (1993) "Lectura y estrategias de aprendizaje". **Cuadernos de Pedagogía, 216**, p.25-27.

Solé, I. (1994) "Aprender a usar la lengua. Implicaciones para la enseñanza." **Aula de innovación educativa, 26**, p. 5-10.

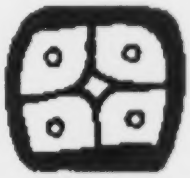
Teberosky, A. (1992) **Aprendiendo a escribir.** Barcelona: ICE/Horsori.

Weiss, J. (1980) **A la recherche d'une pédagogie de la lecture.** Berne: Peter Lang.

# "Hablar" en la escuela: ¿para qué?... ¿cómo?

María Elena Rodríguez

*Profesora universitaria e investigadora en el campo de las ciencias del lenguaje. Consultora de la Asociación Internacional de Lectura. Directora de LECTURA Y VIDA.*



## Introducción

"Mejorar la expresión oral de los alumnos y la comprensión e interpretación de distintos tipos de mensajes orales" ha sido, desde siempre, uno de los objetivos primordiales de la enseñanza de la lengua en la escuela; sin embargo, raramente los usos y formas de la comunicación oral se constituyeron en objeto de una enseñanza sistematizada, que tuviera en cuenta las diferencias entre lengua hablada y lengua escrita, como **dos modos distintos de comunicación a partir de un mismo sistema lingüístico**.

Las actividades específicas en torno de la lengua oral tenían, por lo general —y siguen teniendo en muchas de nuestras aulas—, un carácter subsidiario de la escritura, marginal y esporádico[1].

Tampoco se ha prestado una atención adecuada a los estudios de los usos lingüísticos orales y a su didáctica en la formación y actualización de los docentes.

Esta falencia obedece, sin dudas, a diversas causas; pero, aquí, nos interesa subrayar solamente una que, aunque no se la mencione explícitamente, surge como la justificación oculta de por qué no se trabaja de manera sistemática la oralidad en las aulas: el lenguaje oral, a diferencia de la escritura, constituye un aprendizaje indudablemente extraescolar. La escuela concentra su atención sobre el aprendizaje formal de la lengua escrita, porque es **su** responsabilidad ineludible (y, con frecuencia, pone tanto celo en el cumplimiento de este compromiso que deja en el olvido, durante el proceso de enseñanza de la lecto-escritura, los conocimientos que los niños han adquirido, antes y fuera de ella, acerca del sistema de escritura y de la lengua escrita).



1173

## ¿Para qué "enseñar" a hablar en la escuela?

El niño, cuando ingresa a la escuela, ya sabe hablar (como miembro de la especie humana posee una competencia lingüística que le permite, salvo en el caso de graves patologías, entender y producir distintos enunciados); puede interactuar con relativo éxito en distintos contextos de comunicación y ha aprendido, en forma espontánea, algunas de las normas que rigen los usos de la lengua oral habituales en su entorno familiar y social.

"Sabe" que el lenguaje **significa** y sirve para diversos propósitos. Ha interiorizado el hecho de que hablando puede satisfacer sus necesidades materiales; influir en el comportamiento de quienes lo rodean; identificarse, manifestar su propio yo; relacionarse con otros; crear mundos imaginarios, fantásticos; comunicar sus experiencias y sus conocimientos. "Advierte" que se usan distintas expresiones para ordenar, explicar, alabar, agradecer, etc. No sólo "conoce" fórmulas de cortesía (¡por favor!, gracias, ¿cómo estás? y tantas otras) sino que también comprende la importancia de su uso (Brown y Levinson, 1978). "Reconoce y construye" distintos tipos de textos orales: cuentos, adivinanzas, rimas, canciones. "Sabe" que los relatos cotidianos deben contener, al menos, un tema que interese al interlocutor para atrapar su atención (van Dijk, 1983:154). "Percibe" por la entonación cuándo alguien le está ordenando o pidiendo algo (Rosetti y Mac, 1992:23), etcétera.

Los chicos adquieren, de modo espontáneo, estos "saberes lingüísticos, textuales y pragmáticos", fragmentados y rudimentarios, en los intercambios lingüísticos con el medio. Gracias a ellos se pueden desempeñar oralmente, con cierta eficacia, antes de concurrir a la escuela, en la escuela, fuera y a pesar de la escuela.

Entonces, ¿qué pasa en la escuela? ¿Cuál es el rol que debe cumplir en relación con el desarrollo de la lengua oral? ¿Qué sentido tiene planificar, sistemáticamente, actividades para hablar y escuchar en las salas de clase?

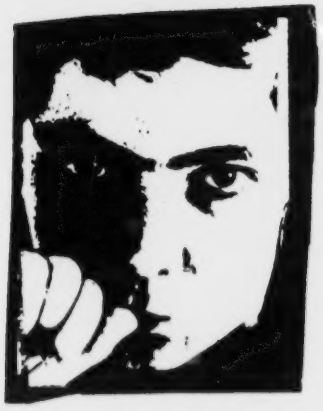
Es obvio que existen grandes diferencias entre los niños provenientes de distintos entornos socioculturales en lo que atañe a los saberes que hemos mencionado. Las diferencias entre sus repertorios comunicativos se manifiestan en la interacción lingüística que tiene lugar en la escuela, influyendo en la socialización de los alumnos y en los logros que éstos habrán de alcanzar en los aprendizajes escolares.

No todos los niños han tenido las mismas oportunidades de tomar contacto con los diferentes formatos del habla; no todos (pese al "poder aparentemente igualador" de los medios masivos de comunicación), han estado en contacto con los mismos modelos de verbalización: recordemos solamente la gran capacidad de verbalizar que exhiben las culturas urbanas de las clases media y alta frente a las "pocas palabras" de las culturas rurales, las "culturas del silencio". No todos los niños han podido encontrar los recursos lingüísticos adecuados para expresar sus intenciones fuera del entorno más cercano (familia, vecindario).

Constatar estas diferencias sirve, en muchos casos, para afianzar los prejuicios lingüísticos de la escuela, prejuicios de comprobada incidencia en los fracasos escolares de los chicos, en especial, de las clases marginadas.

Desde el punto de vista estrictamente sociolingüístico y comunicativo no hay lenguas, ni dialectos, ni registros, ni estilos malos o buenos, inferiores o superiores: todos son útiles en distintas situaciones comunicativas. Modos de hablar desprestigiados según los parámetros que rigen el habla escolar (dialectos de países vecinos, de otras provincias, jergas, etc.), le han asegurado al niño poder integrarse a su grupo de pares y satisfacer ampliamente sus necesidades de comunicación.

Ciertos prejuicios sociales confunden las metas de aprendizaje. Y por el lenguaje, lamentable-



mente, pasan la mayoría de los prejuicios. El habla es la carta de presentación que abre o cierra puertas.

En los trabajos con lengua oral en la escuela, así como en los trabajos en lengua escrita, es de fundamental importancia tomar en cuenta los conocimientos previos de los alumnos, pero no para poner el acento en las carencias, en lo que no saben: "pronunciaciones incorrectas, pobreza de vocabulario, problemas sintácticos, falta de capacidad para interactuar en situaciones formales, persistencia de usos coloquiales y dialectales de la lengua", sino para planificar situaciones de uso de la lengua que permitan reflexionar sobre formatos de habla alternativos y de mayor prestigio social para poder desenvolverse en contextos más amplios y más formales (la misma escuela, las oficinas públicas, las empresas, otros vecindarios). No subestimar la lengua del alumno no quiere decir que dejemos de lado la intervención pedagógica en este campo. Significa promover la capacidad de reflexión de los niños sobre el lenguaje como **una forma de actuación social** y dejar de lado la tendencia prescriptivista que consiste en decir al alumno lo que es correcto y lo que no lo es, para mostrarle lo que es adecuado y lo que no lo es según el contexto de comunicación.

¿**Por qué** y **para qué** "hablar" en la escuela? **Porque** la escuela es un ámbito privilegiado donde los niños pueden adquirir y desarrollar los recursos y las estrategias lingüísticas necesarias **para superar la desigualdad comunicativa**[2] y **es responsable de la enseñanza de los géneros más formales**, como la exposición, el debate, la entrevista, etc., géneros que no se aprenden espontáneamente sino que requieren una práctica organizada.

Además, la importancia de los signos y entre ellos los que hacen posible la comunicación oral radica en su capacidad de modificar al sujeto y a través de éste a los objetos, lo que es de central interés para las teorías cognitivas y educativas (Pozo, 1989). La cultura proporciona los signos, pero cada uno de los participantes de esa cultura debe construirlos o, mejor dicho, reconstruirlos en su interior con ayuda de la manipulación de las cosas y de la interacción con otras personas (Vygotsky, 1979). "El lenguaje provee el medio a través del cual el pensamiento puede ser expresado y el propio uso del lenguaje y la continua experiencia de estar entre usuarios del mismo influye no sólo en la forma en que el niño utilizará el lenguaje sino, lo que es más importante, en la forma en que pensará y el tipo de interpretación que hará de su experiencia" (Tough, 1987, cit. por Reyzábal, 1993:18).

El simple juego oral pregunta/respuesta es una de las formas principales de interacción cognitiva, que ayuda a comprender adecuadamente lo que dice el otro y a hablar con claridad y precisión para uno y para los demás.

Hablar no es pronunciar palabras sino recrearlas en la construcción de textos que se organizan en relación con las distintas intencionalidades de los hablantes, las diferentes expectativas de los receptores, las variadas exigencias de las situaciones de comunicación. El aprendizaje lingüístico implica un proceso de elaboración progresiva de conceptos, destrezas y actitudes discursivas. El sujeto va construyendo su repertorio lingüístico con la ayuda del grupo, a través de la resolución de diferentes problemas de habla y

escucha. Por eso los trabajos con la lengua oral en el aula deben combinar la comunicación espontánea con el trabajo sistemático de diferentes tipos de textos.

## ¿Cómo "enseñar" a hablar en la escuela?

Algunas de las respuestas a este interrogante encuentran sus fundamentos teóricos en disciplinas periféricas de la lingüística, tales como la sociolingüística, la pragmática y la etnografía del habla. Estas ciencias del lenguaje ofrecen a la didáctica del área una materia prima de interés para la enseñanza de la lengua oral. Pero esa **materia prima** (que manipulamos en el campo de los estudios del lenguaje y que integra nuestros programas universitarios) **no puede ni debe bajar al aula sin la catalización de una didáctica de la lengua** que la transforme en objeto de enseñanza. Esta transformación implica **no convertir las aportaciones en nuevos contenidos que el alumno deba incorporar**, porque conocer las peculiaridades del lenguaje oral no garantiza el desarrollo de destrezas que aseguren una mejor competencia comunicativa.

**Es de crucial importancia brindar a los estudiantes muchas oportunidades de hablar, a distintas audiencias y con diversos propósitos** (Staab, 1992) y **crear estrategias de abordaje de la lengua oral apoyadas en tres pilares básicos**:

la **observación** de los usos orales que tienen lugar en distintos entornos de la comunidad (familia, clubes, iglesias, supermercados, etc.), en los medios de comunicación, etc.;

la **producción e interpretación** de una amplia variedad de textos orales, y

la **reflexión** acerca de los variados recursos que ofrece la lengua (fónicos, morfosintácticos, léxicos y semánticos) para alcanzar distintas metas comunicativas (Abascal, 1993, 1995; Nussbaum Capdevilla, 1995).

Tomando en cuenta tópicos incluidos en la literatura acerca del lenguaje oral en la escuela, intentaremos en este espacio, acercar algunas respuestas a los interrogantes que nos plantea la trasposición didáctica de los contenidos de la lengua oral:

> ¿Cuáles son las diferencias más significativas entre la oralidad y la escritura que debemos tomar en cuenta cuando orientamos la práctica de la lengua oral en el aula?

La relación entre la oralidad y la escritura como formas distintas de comunicación con diferentes funciones socioculturales, reviste un gran interés lingüístico teórico y suscita diversos planteamientos didácticos (Ong, 1987; Casalmiglia, 1991; Reyzábal, 1993; Abascal Vicente y Martínez Láinez, 1995). El reconocimiento de las diferencias entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito es fundamental para la planificación didáctica; la organización de clases donde se trabaje la lengua oral; la producción y la comprensión de géneros y estructuras textuales propias del discurso oral; y la evaluación de los aprendizajes.

1181

## PRINCIPALES DIFERENCIAS ENTRE LENGUA HABLADA Y LENGUA ESCRITA

| Lengua hablada | Lengua escrita |
|---|---|
| Está constituida por sonidos (nivel fonético) y tiene carácter temporal. | Está constituida por grafías (nivel grafemático) y tiene carácter espacial. "La escritura es un sistema gráfico de notación del lenguaje" (Ducrot y Todorov, 1975:228). |
| El uso de la oralidad es universal y su aprendizaje espontáneo. | El uso de la escritura no es universal y se aprende, principalmente, en la escuela. |
| En el acto de habla los interlocutores comparten el mismo entorno (salvo las comunicaciones a distancia por medios tecnológicos: teléfono, grabaciones, radio, etc.). La cooperación del receptor es muy importante para construir el mensaje, hacer cambios durante el proceso, bucear en la memoria para precisar contenidos, mantener la meta de la comunicación y para otros aspectos que inciden en la eficacia de la emisión. | Los lectores no comparten (estrictamente) con el escritor el espacio de producción del texto escrito. El escritor supone y "crea" un destinatario para su escritura y lo tiene de alguna manera presente —cuando selecciona los recursos lingüísticos (palabras, construcciones, oraciones), los tipos de texto, los registros, los estilos, al construir el texto de acuerdo con sus intencionalidades comunicativas. Pero, no se da en el acto de escribir el estímulo-respuesta inmediato ni el reajuste espontáneo que garantiza la presencia y la actuación del interlocutor. |
| La situación comunicativa, al ser compartida por hablantes y oyentes, permite "desambiguar" distintos componentes del mensaje y darles significado. Los **deícticos** (pronombres de 1ª y 2ª persona —yo, vos, tú— demostrativos de lugar —aquí— y de tiempo —ahora—, y otras construcciones lingüísticas de similar significación —en este momento—) aparecen con frecuencia en el lenguaje oral porque se cargan inmediatamente de significado gracias al contexto. Una emisión del tipo "Yo sostengo que aquí y ahora todo anda mal", es entendida perfectamente por los interlocutores, en el momento mismo de su enunciación. | La escritura debe referir e incluir el contexto comunicacional. El enunciado "Yo sostengo que aquí y ahora todo anda mal", puede ingresar en el texto escrito ya como discurso citado (el narrador lo incluye como palabras pronunciadas por un personaje), ya como comienzo de una argumentación en primera persona, etc. donde el que argumenta se presenta como "yo". Pero ese enunciado para ser comprendido exige que el texto escrito, a través de diferentes mecanismos, precise el referente p.e. de ese "aquí" ("en la Argentina, en Buenos Aires, en el aula de 5º grado") y de ese "ahora" ("durante los primeros meses de 1995", "en mayo", "el lunes en la tercera hora"). |
| Los elementos lingüísticos suprasegmentales (entonación, pausas, ritmos, intensidad, duración) y los gestuales y corporales son pertinentes para construir el significado del mensaje oral. | La espacialización de los textos, los tipos de letras, la puntuación, los títulos, son relevantes para la construcción del significado del texto escrito. |
| Las reiteraciones, las repeticiones, las interjecciones, las exclamaciones, los vocativos, las onomatopeyas, las acotaciones personales ("yo creo que...", "siento que...", "me imagino que..." "supongo..."), las expresiones de control ("¿me entendés?", "¿comprendés lo que quiero decir?") aseguran la eficacia comunicativa de los textos orales. | Los textos escritos evitan repeticiones, el uso abusivo de interjecciones, exclamaciones, onomatopeyas, etc. salvo razones de estilo. |
| Se rompe la sintaxis, se usan con libertad diferentes registros y se recurre con más frecuencia a los sobreentendidos y a las implicaturas pragmáticas (conocimientos del mundo compartidos por los interlocutores). | Cuida el léxico, la sintaxis. Explicita con mayor frecuencia los nexos cohesivos. Respeta las superestructuras de los distintos tipos de texto y deja huellas más claras para construir la coherencia global. Trabaja preferentemente con presupuestos e implicaciones lógicas. Se suele mantener el mismo registro a lo largo de todo el discurso. |
| Los textos orales, al carecer de un tiempo de reelaboración, suelen resultar menos precisos y rigurosos lingüísticamente. | La práctica de la reescritura asegura una mejor estructuración de los textos escritos. |



1182

Las diferencias entre lengua hablada y lengua escrita enunciadas anteriormente son generales y admiten distintos matices de acuerdo con las tipologías de los textos. Hay textos orales (exposiciones) que manifiestan características de los escritos y hay otros cuyas normas difieren en gran medida de las que rigen la escritura (conversación).

Advertir las diferencias entre lengua hablada y lengua escrita despoja de su valoración positiva a aquella vieja frase con la que muchas veces ponderamos la fluidez, la corrección gramatical y la riqueza léxica de un hablante: "Habla como un libro abierto". Hablar "como se escribe" es, en la mayoría de los casos, ser afectado, emplear un "lenguaje dominguero", no saber adecuarse a la situación comunicativa.

Tomar en cuenta las diferencias entre hablar y escribir nos permitirá no caer en el "pecado" que confesara una docente (en el transcurso de un encuentro de actualización en lectura y escritura), para hacer un "mea culpa" ante sus colegas y ante la profesora que acababa de señalar las diferencias entre la lengua hablada y la lengua escrita: "muchas veces ante un niño que no puede comenzar a escribir un texto solicitado por mí, le pido que me lo 'cuente' en forma oral y cuando termina le digo: ¿ves como me lo pudiste decir?, ahora tenés que escribirlo de la **misma manera** en que me lo contaste". Resultado, o el niño sigue con las mismas dudas y las mismas trabas ante la hoja en blanco..., o "comunica mal" por escrito.

¿Cuál es la concepción de Lengua que subyace a las propuestas de trabajo con el lenguaje oral derivadas del marco de la lingüística de la comunicación? ¿Qué cambios trae esta concepción en nuestros saberes prácticos y en nuestras rutinas didácticas?

La inclusión de la lengua oral en la enseñanza, desde la perspectiva de la lingüística de la comunicación, implica un cambio en la concepción misma de lengua: dejamos para los estudios lingüísticos la concepción monolítica de la lengua, como sistema de signos solidarios entre sí (que se vinculan a través de operaciones de combinación y sustitución en los ejes sintagmáticos y paradigmáticos, respectivamente) y pasamos a concebir la lengua como **un conjunto de variedades que corresponden a distintos usos sociales**.

La lengua varía con relación al usuario y a los contextos de uso: los hablantes manifiestan diferencias (de vocabulario, de entonación, de sintaxis, etc.) en el uso de la lengua según su lugar de origen, su sexo, su edad, su extracción social. Estas diferencias dan lugar a los distintos **dialectos**. La lengua también se emplea de manera distinta según estemos en casa, en la calle, dando una clase, peticionando un derecho en una manifestación pública, en un grupo de estudio, etc. Estas diferencias en relación con los contextos de uso constituyen los **registros** (Halliday, 1982). Hablar una lengua implica manejar uno o más dialectos (que pueden coincidir o no con el más prestigioso —lengua estándar— de una comunidad lingüística dada) y moverse con diferentes registros según las exigencias de la situación comunicativa en la que estemos involucrados.

Esta concepción de la lengua implica apartarse, **en cierta medida**, del marco teórico que ha regido nuestros saberes prácticos y nuestras rutinas epistemológicas y didácticas, ligadas a la gramática descriptiva y clasificatoria del estructuralismo, que prevaleció en las clases de Lengua, y al historicismo y formalismo que orientó los abordajes de los textos en las clases de Literatura. La coherencia con ese marco redujo muchas veces las clases de Lengua a tediosos ejercicios de análisis sintáctico de oraciones y a clasificaciones de las distintas categorías gramaticales, según sus funciones y sus estructuras morfológicas y semánticas, ejercicios que se justificaban p.e. por una supuesta incidencia en el desarrollo de las operaciones cognitivas superiores.

El resultado de esta enseñanza fue la total desvinculación de los conocimientos gramaticales de las necesidades concretas de comunicación. Y, obviamente, el trabajo con la lengua oral sólo se manifestó en las correcciones que hacían los docentes de los supuestos "errores" o "desviaciones" que observaban en los usos orales de sus alumnos con respecto a la lengua estándar.

La multiplicidad de usos comunicativos a los que debe responder una lengua no pueden ser abarcados por la gramática que hemos venido usando, y quizá no puedan ser abarcados por ninguna gramática científica en sentido estricto. Pero, a nuestro entender, esto no es relevante desde la perspectiva de la enseñanza de la lengua en la es-

cuela. Lo que sí interesa es que los conocimientos gramaticales que se impartan (gramática sometida a consideraciones pedagógicas y adaptaciones didácticas) sean pertinentes para la adquisición y desarrollo de saberes prácticos que permitan la organización del pensamiento, el desarrollo de esquemas cognitivos, la trasmisión de ideas, la producción e interpretación de mensajes, en una amplia diversidad de situaciones comunicacionales.

La planificación de actividades en torno de la lengua oral debe considerar los tres niveles del lenguaje: el de la forma, el de la función y el del significado sociocultural (Cots, 1995).

En el nivel de la **forma**, se toman en cuenta las estructuras y reglas que constituyen el sistema de la lengua (gramática y vocabulario) no para hacer que los chicos memoricen definiciones oscuras, ambiguas y a veces incorrectas, o describan estructuras, sino para que reflexionen acerca de cuáles son las opciones que ofrecen los distintos recursos del sistema lingüístico, para expresarnos de manera adecuada y eficaz. P.e. advertir la importancia que tienen las distintas clases de verbos (verbos de eventos, verbos declarativos, verbos intencionales), los distintos tiempos (perfectos simples, imperfectos, presentes, futuros), los distintos aspectos (puntuales, durativos) en el tejido de una trama narrativa tanto de un relato cotidiano como de un cuento de alta calidad literaria (Tolchinsky Landsmann, 1993).

En el nivel de la **función**, se enfatiza qué es lo que hacemos con el lenguaje en contextos comunicativos reales (informar, recrearnos, persuadir, prescribir comportamientos, organizar acciones, etc.). Las distintas funciones exigen diferentes tejidos, traman de diferentes maneras las palabras, las oraciones, las construcciones... (Kaufman y Rodríguez, 1993).

En el nivel del **significado sociocultural** se pone de manifiesto la importancia del hecho cultural en la producción e interpretación de un acto de comunicación concreta. Permite reflexionar p.e. acerca de situaciones comunicativas de distintas culturas (costumbres, ritos, ceremonias de distintos sectores sociales; el lenguaje institucional; el poder del lenguaje para formar opiniones; el lenguaje como factor de cambio o de resistencia, etc.).

"Si el objetivo de un programa pedagógico es formar individuos **competentes** en los distintos usos de una lengua, un componente esencial de este programa debe ser la capacidad de reflexión del alumno sobre el lenguaje como forma de actuación social"... "Un modelo de **competencia comunicativa** realista y pedagógicamente útil debe ser capaz de incorporar tanto los aspectos puramente formales del sistema de lengua como aquellos otros cuya presencia está sujeta a variación dependiente del contexto discursivo, espacio-temporal, psicológico y socio-cultural en que surge la necesidad de comunicarse con los demás" (Cots, 1995:18-19).

¿Cómo podemos convertir el aula en escenario de la comunicación oral y cuáles son algunas de las estrategias interactivas más adecuadas para promover el desarrollo de la competencia comunicativa oral de los niños?

## El aula como escenario de la comunicación oral

La planificación escolar del trabajo con la lengua oral necesita concebir el aula como un escenario donde tienen lugar diferentes escenas o eventos comunicativos, en los cuales se articulan de manera específica y peculiar los principales **componentes de los actos de habla**: marco, participantes, propósitos, estructura, estilo, instrumentos, normas y géneros (Dell Hymes, 1989:51-66; Tuson Valls, 1993:61-67). Las distintas articulaciones de estos componentes darán lugar a diferentes usos orales por parte de los docentes y de los alumnos.

**Marco**: Lugar (sala de clase, biblioteca, patio, etc.), tiempo (hora de clase) y espacio psicosocial ("zona" del profesor —el frente de la clase, por lo general—; zona de los alumnos; posibles desplazamientos —alumnos que ocupan la zona del profesor—; formación de grupos, grupos de pares, etc.). El marco elegido incide en el tipo de acción lingüística a desarrollar y en la trama textual a emplear: el maestro desde su zona "expone", da órdenes, organiza actividades, etc.; los alumnos distribuidos en grupos debaten; el relator puede ocupar la zona del maestro para presentar una síntesis de las ideas del grupo a toda la clase, etc. Cada uno de estos actos da lugar a distintos usos del lenguaje oral.

**Participantes**. Actores que intervienen en el acontecimiento comunicativo. En el aula partici-



1181

pan, habitualmente, el maestro y sus alumnos, en distintas configuraciones y cumpliendo diferentes roles. Es importante planificar también actividades en las que se incluyan otros adultos (directores, maestros de otros grados, padres, etc.) y otros niños (de otras divisiones del mismo grado, de grados inferiores, de grados superiores).

El docente puede actuar como trasmisor de conocimientos, evaluador, "corregidor", sancionador, consejero, etc. y, a su vez, los alumnos pueden cumplir los roles de receptores de conocimientos, sujetos de evaluación, líderes de grupos, relatores, coordinadores, críticos, transgresores, etc. Cada uno de estos papeles lleva consigo formas diferentes de hablar, registros distintos, acerca de los cuales podemos reflexionar para reconocer sus elementos formales y sus efectos comunicativos. P.e. el rol de crítico implica una argumentación, entonces da lugar al análisis de los componentes de la estructura argumentativa y de la razonabilidad y el peso de los argumentos esgrimidos.

**Propósitos**. Se incluyen aquí los objetivos y los resultados de los actos de habla. Si bien la finalidad global del trabajo oral en el aula es enseñar y aprender, existen **metas** concretas a alcanzar en cada actividad que es importante negociar y compartir para poder lograr los **productos** esperados: si la meta propuesta es ampliar los conocimientos que se tienen p.e. sobre la degradación del medio y el producto a alcanzar es un texto explicativo, cada participante hará su aporte de datos, de estructuras de relación (problema-solución, generalizaciones, analogías), de ejemplos, para ir conformando la explicación.

**Estructura de la interacción**. Secuencia de actos que conforman cada acontecimiento comunicativo. En el aula se corresponden con las distintas etapas del desarrollo de un tema: actividad grupal y puesta en común; "torbellino" de ideas, confrontación de informaciones, síntesis; etcétera.

**Tono de la interacción**. Grado de formalidad o informalidad. Es importante planificar actividades para las salas de clase que vayan desde la conversación espontánea, sobre diversos temas de interés para los niños, hasta exposiciones formales —conferencias— acerca de contenidos programáticos donde un alumno deba presentar el resultado de sus investigaciones a toda la clase constituida en auditorio.

**Instrumentos**. Este componente incluye el canal y todos los elementos lingüísticos, paralingüísticos y no verbales que intervienen en el hablar y en el escuchar. El docente puede enriquecer los repertorios lingüísticos de sus alumnos haciéndolos observar cómo operan estos instrumentos en distintos contextos: las grabaciones de programas de radio y los videos de televisión ayudan a cumplir con este objetivo. Permiten reflexionar p.e. acerca de cómo se habla en los noticieros; cuál variedad de lengua se usa habitualmente en la radio; qué características tiene; cuándo se usan dialectos; ver si se los valora o se descalifica a quienes los usan. Percibir cómo se habla en las telenovelas, en los reportajes hechos en la calle; observar los gestos de los personajes, de los conductores de programas, las entonaciones, las pausas, etcétera.

**Normas**. Reglas que rigen la interacción y la interpretación en el habla. Desde esta perspectiva conviene la observación y la reflexión acerca de los turnos de la palabra; cómo entrar o salir de una conversación, de un debate, de una entrevista; qué fórmulas de cortesía usar según los contextos; cómo cooperar con el interlocutor p.e. haciendo explícito lo que se supone que el otro no sabe, manejarse con implicaciones cuando hay un marco común, usar la re-pregunta para hacer que el otro amplíe o fundamente su exposición, etc.

El maestro al pedir aclaraciones, hacer preguntas, demandar información adicional no sólo ayuda a organizar el discurso del niño sino también a internalizar estas normas de interacción.

**Géneros**. Relatos, poemas, proverbios, plegarias, conferencias, exposiciones, debates, etc. En cada uno de estos géneros **predomina** una estructura del habla (monólogo/diálogo) y un **propósito comunicativo**: crear, mantener, terminar con una relación social (**interacción**) o intercambiar bienes, servicios, saberes (**transacción**).

## Estrategias interactivas

Convertir el aula en escenario comunicativo implica asumir que "únicamente con el uso o con estar expuesto al lenguaje de otros no basta (sino que) hace falta una actuación intencional y adaptada por parte de quien domina el lenguaje en ayuda de quien tiene que adquirirlo. Estas ayudas constituyen estrategias de intervención" (Sánchez Cano y del Río, 1995).

Las estrategias pueden estar orientadas a:

**Fomento de la comunicación** a través de diferentes estructuras de habla: maestro que habla a todo el grupo o a grupos pequeños, maestro que habla a un niño individualmente, intercambios lingüísticos de niño a niño en trabajo de a pares, niño que se dirige a un pequeño grupo o a la clase en su totalidad. Estos distintos auditorios exigen la creación de diferentes atmósferas psicológicas y físicas, y reglas y procedimientos claros para facilitar la comunicación oral y hacer que todos los alumnos participen por igual. El docente entonces debe incluir en sus planificaciones estas oportunidades de intercambios lingüísticos orales y diseñar actividades al respecto.

**Negociación de los contenidos comunicativos**. Al negociar se puede hablar acerca de los temas de interés para los alumnos, sobre los cuales "tienen cosas que decir".

**Creación de rutinas interactivas.** Pautas para iniciar o cerrar determinadas tareas, rutinas de saludos, bienvenidas, despedidas, agradecimientos, etc.

**Aprendizaje cooperativo**. Trabajo en pequeños grupos heterogéneos con el fin de producir aprendizajes individuales. Se comparten las metas y las recompensas, pero se dividen las tareas y los roles, lo que da lugar al aprendizaje de habilidades interpersonales y sociales para el desarrollo del repertorio lingüístico oral de los participantes: orientar el trabajo del grupo; recibir órdenes; escuchar opiniones, ideas; sintetizar propuestas; criticar ideas, opiniones, sin descalificar a las personas que las emiten; alentar a otros; pedir justificaciones, dar razones; defender puntos de vista, etc.

Estas estrategias de intervención y tantas otras enunciadas en diferentes trabajos sobre la enseñanza escolar de la lengua oral (Staab, 1992; Reyzábal, 1993) ponen énfasis en la importancia que tiene el hablar y el escuchar a los otros para la comunicación; la exploración, clarificación y organización del pensamiento; el desarrollo cognitivo y de la personalidad; la integración social.

"La palabra humana es más que simple vocabulario. Es palabra y...acción. Hablar no es un acto verdadero si no está al mismo tiempo asociado con el derecho a la autoexpresión y a la expresión de la realidad, de crear y de recrear, de decidir y elegir, y en última instancia participar del proceso histórico de la sociedad. En las culturas del silencio, las masas son mudas, es decir se les prohibe participar creativamente en las transformaciones de su sociedad, y por ende se les prohibe ser" (Freire, 1990:70).

## Notas

1. La reforma educativa puesta en marcha por el Plan Federal de Educación de Argentina constituye, a nuestro entender, un avance en el abordaje de la lengua oral, en la medida en que reconoce que la escuela es un ámbito privilegiado para mejorar la **competencia comunicativa oral de los alumnos** y dedica uno de los bloques de los contenidos básicos comunes (CBC) al tratamiento de la oralidad en el entorno escolar, pasando de los usos informales y espontáneos a los usos formales. Pero, como sucede con el resto de los CBC, este avance está condicionado a la trasposición didáctica que se haga de estos contenidos de la lengua oral en el marco las orientaciones curriculares.

2. "**Desigualdad comunicativa** hace referencia a cómo usar los elementos lingüísticos para comunicarse con buen éxito, más que el conocimiento de los elementos lingüísticos mismos. (...), se refiere a la clase de conocimiento o habilidad que hace falta para utilizar el habla para relacionarse con los demás. Incluye también las desigualdades en las formas en que los hablantes seleccionan las variantes de las variables lingüísticas con el fin de ofrecer una imagen



1186

favorable, lo que significa que la desigualdad comunicativa incluye la desigualdad subjetiva. (...), también hace referencia a las relaciones del lenguaje, cultura y pensamiento, puesto que implica diferencias de niveles de conceptualización y cultura, (...se) relaciona con importantes cuestiones sociales como la igualdad de oportunidades y la política educativa" (Hudson, 1981:206-7).

## Referencias bibliográficas


Abascal, Dolores (1993) La lengua oral en la Enseñanza Secundaria. En Carlos Lomas y Andrés Osoro (comps.) **El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua**. Barcelona: Paidós, Papeles de Pedagogía.

Abascal, Dolores (1995) El registro de los usos orales. La sonoteca. En **Hablar en clase** (monografía). Barcelona: Textos de Didáctica de la lengua y de la literatura.

Brown, P. y S. Levinson (1978) Universals in language usage. En E.N. Goody (ed.) **Questions and Politeness: Strategies in social interaction**. Cambridge: Cambridge University Press.

Cots, Josep María (1995) El desarrollo de la competencia comunicativa oral. En **Hablar en clase** (monografía). Barcelona: Textos de Didáctica de la lengua y de la literatura.

Del Río, M. José (1993) **Psicopedagogía de la lengua oral. Un enfoque comunicativo**. Barcelona: Ice-Horsori.

Dell Hymes (1989) **Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 8º ed.

Ducrot, Oswald y Tzvetan Todorov (1975) **Diccionario Enciclopédico de las Ciencias del Lenguaje**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Argentina Editores, 2ª ed.

Hudson, R.A. (1981) **La sociolingüística**. Barcelona: Editorial Anagrama.

Kaufman, Ana María y María Elena Rodríguez (1993) **La escuela y los textos**. Buenos Aires: Editorial Santillana.

Nussbaum Capdevilla, Luci (1995) Observación de los usos orales en el aula y reflexión metacognitiva. En **Hablar en clase** (monografía). Barcelona: Textos de Didáctica de la lengua y de la literatura.

Ong, Walter J.(1987) **Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra**. México: Fondo de Cultura Económica.

Pozo, J.L. (1989) **Teorías cognitivas del aprendizaje**. Madrid: Morata.

Reyzábal, Victoria Mª (1993) **La comunicación oral y su didáctica**. Madrid: La Muralla, S.A.

Rosetti, Mabel M. y María I. de Gregorio de Mac (1992) **Los operadores pragmáticos y el acto del lenguaje**. Buenos Aires: Plus Ultra.

Sánchez Cano, Manuel y María José del Río (1995) La interacción en el aula. En **Hablar en clase** (monografía). Barcelona: Textos de Didáctica de la lengua y de la literatura.

Staab, Claire (1992) **Oral language for today's classroom**. Ontario, Canadá: Pippin Publishing Limited.

Tolchinsky Landsmann, Liliana (1993) **Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas**. Barcelona: Anthropos.

Tusón Valls, Amparo (1993) Aportaciones de la sociolingüística a la enseñanza de la lengua. En Carlos Lomas y Andrés Osoro (comps.) **El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua**. Barcelona: Paidós, Papeles de Pedagogía.

Van Dijk, Teun A. (1983) **La ciencia del texto**. Barcelona: Paidós Comunicación.

Vygotsky, L.S.(1979) **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica.

# Literatura infantil y juvenil

Sección a cargo de la profesora María Luisa Cresta de Leguizamón

## Libros recomendados para niños y adolescentes

Los textos han sido seleccionados por María Luisa Cresta de Leguizamón, respetando la pluralidad temática como un principio regidor en la literatura infantil. La agrupación por edades responde a fines prácticos y no pretende fijar límites taxativos.

**De 5 a 8 años**

Basch, Adela: **Todo en tren.** Dibujos de Adriana López Deus. Buenos Aires: Libros del Quirquincho, Colección Letras de cambio, s/n, 1994. (relato)

Berenguer, Carmen: **El rey mocho.** Adaptación de Verónica Uribe. Ilustraciones: Luis María Evia. Caracas: Ekaré-Banco del Libro, Colección Ponte-Poronte, s/n, 1981. (cuento)

Solves, Hebe: **El tío Pacho en persona.** Ilustraciones: Sergio Kern. Buenos Aires: A-Z, Colección Serie del boleto, s/n, 1994. (cuento)

Williams, Margery: **El conejo de felpa.** Ilustraciones: Adriana Lew Alexander. Traducción: María S. Cristoff. Buenos Aires: Primera Sudamericana, Colección Pan flauta, 59 págs., 1994. (cuento)

**De 7 a 10 años**

Cela, Camilo José: **La bandada de palomas.** Ilustraciones: Horacio Elena. Bogotá: Alfaguara, 31 págs., 1987. (cuento)

Geng Shouzhong: **Fotografiando a los monos.** Ilustraciones: Lu Wei y Zhang Wenghi. Beijing (Pekín): Editorial Delfín, s/n, 1988. (crónica)

Fuertes, Gloria: **El dragón tragón.** Ilustraciones: Sánchez Muñoz. Madrid: Escuela Española, 46 págs., 1980. (cuentos)

Antología: **Los cuentos de la manzana azul.** Autores: Flores, Leiguarda, Sarrat, Medina, Peralta, etc. Ilustraciones: Barulich, Menéndez, Ferreyra, etc. Córdoba, Argentina: Alción, Colección La manzana azul, 93 págs., 1993. (cuentos)

**De 9 a 12 años**

Antología: **Brujos, ruedas y ranas.** Autores: Devetach, Solves, Falbo, Roldán, Valentino, Accame, Clemente, Siemens. Ilustraciones: varios autores. Buenos Aires: Primera Sudamericana, Colección El gran bolsillo, s/n, 1995. (cuentos)

Coluccio, Félix y Coluccio, Marta Y.: **Cuentos folklóricos iberoamericanos.** Ilustraciones: José Liotta. Buenos Aires: Plus Ultra, Colección Tejados rojos, Serie El altillo, 95 págs., 1985. (cuentos)

Gudiño Kieffer, Eduardo: **Un angel en patitas.** Collages de Agustín Gudiño Kieffer. Buenos Aires: Emecé, 60 págs., 1984. (relato)

Ocampo, Silvina: **La naranja maravillosa.** Cuentos para chicos grandes y para grandes chicos. Buenos Aires: Orión, Colección El tobogán, 154 págs., 1977. (cuentos)

**De 11 a 14 años**

Antología Sufi: **Cuentos de Oriente para niños de Occidente.** Buenos Aires. Ediciones Derwish International, A.H.D. Halka, 197 págs., 1987. (cuentos)

Drennen, Olga: **Sombras y temblores.** Ilustraciones: Manco. Buenos Aires, Quipu, Colección Los verdes de Quipu, 74 págs., 1992. (cuentos)

Neruda, Pablo: **El libro de las preguntas** (selección). Ilustraciones: Eduardo Osorio Guzmán. Coedición: Andres Bello Chile/Rayuela Argentina, 30 págs., 1988. (poesías)

Quiroga, Horacio: **Los cuentos de mis hijos.** Ilustraciones: Francisco Meléndez. Buenos Aires: Alfaguara, Colección Juvenil, 96 págs., 1988. (cuentos)

**Adolescentes**

**Breve antología de cuentos.** Autores: Cortázar, Asimov, Allende, Moravia, Gardini, Kordon, Villafañe. Buenos Aires: Sudamericana, Colección Sudamericana Joven, 116 págs., 1991. (cuentos)

Ende, Michel: **La prisión de la libertad.** Traducción: Genoveva Dieterich. Madrid: Alfaguara literatura, Santillana, 212 págs., 1993. (cuentos)

Schlaen, Carlos: **El caso del cantante de rock.** Dibujos de Carlos Schlaen. Buenos Aires: Libros del Quirquincho, 63 págs., 1994. (novela)

Walsh, María Elena: **Los poemas.** Buenos Aires: Sudamericana, 203 págs., 1993. (poesías)

Dibujo de Claudia Legazzi



BEST COPY AVAILABLE

# LIBROS Y REVISTAS

## ENFOQUES COMUNICACIONALES DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

En estos últimos tiempos, en distintos países de América Latina, están soplando vientos de cambio en el área de la enseñanza de la lengua materna. Estos cambios (en verdad muy esperados y en cierta medida bien recibidos) aparecen, fundamentalmente, en la concepción del alumno como constructor de sus propios aprendizajes y en el campo de los contenidos a enseñar.

Los contenidos sugeridos en la mayoría de las propuestas guardan coherencia con los enfoques comunicacionales del lenguaje y se insertan en el marco de diversas teorías lingüísticas, que coinciden en privilegiar la interpretación y producción de textos, como vía apta para el mejoramiento de la competencia comunicativa de los hablantes.

Estos cambios de contenidos, evaluados como positivos desde la perspectiva de la comunidad científica, corren el riesgo de producir efectos no deseados en el proceso de enseñanza-aprendizaje si no se los acompaña al menos con una adecuada actualización docente, ya que son los docentes los que tienen la responsabilidad de comunicar el saber.

Muchas propuestas parecen limitarse a cambiar unos contenidos por otros sin una visión precisa de cómo trabajarlos en función de las metas que se pretende alcanzar con la enseñanza de la lengua. Tampoco aparece claro cómo se debe controlar la transposición didáctica de estos contenidos para garantizar la semejanza entre las prácticas escolares de la lectura y escritura y las prácticas y usos sociales de la lengua escrita.

Estos problemas y otros vinculados con la creación de una Didáctica de la Lengua liberada de concepciones "aplicacionistas" (psicología aplicada, lingüística aplicada) se suman a las dificultades que encuentran los docentes cuando quieren informarse acerca de las corrientes lingüísticas que constituyen el marco teórico de los cambios propuestos. La bibliografía proveniente del campo de la lingüística obviamente está elaborada por lingüistas, que construyen teorías y modelos sobre el lenguaje y defienden sus posiciones ante sus colegas con un formato textual y un vocabulario específico que no están inmediatamente al alcance de los "no iniciados", y cuya lectura implica un entrenamiento.

Tomar conciencia de este problema está trayendo ahora, como consecuencia obligada, una proliferación de materiales escritos destinados a docentes cuya intencionalidad manifiesta es "divulgar la ciencia lingüística" para ayudar a la implementación de las nuevas propuestas.

Muchos de estos escritos, de trama expositiva, cayeron en simplificaciones y tergiversaciones inadmisibles; pero, a su vez, muchos otros no sólo ayudan al docente a interiorizarse acerca del campo conceptual que privilegian las reformas educativas actuales y los curricula que se están elaborando a partir de ellas, sino que también ofrecen actividades interesantes para abordar los diferentes tipos de texto, constituidos en objeto de enseñanza.

La Redacción de LECTURA Y VIDA ha venido recibiendo estas obras de divulgación, a algunas de las cuales nos hemos referido en revistas anteriores. Aquí y en el número de diciembre reseñaremos, muy brevemente, algunas otras obras que hemos seleccionado entre las recibidas, porque consideramos que —desde distintas ópticas, con diferentes propósitos y alcances y, también, con resultados desiguales en lo que atañe a la coherencia entre los propósitos manifiestos y las realizaciones alcanzadas—, ayudan a los docentes a aclarar aspectos vinculados con las teorías lingüísticas que subyacen a las nuevas propuestas, orientan posibles intervenciones pedagógicas en el área de la lengua y promueven actividades relacionadas con la interpretación y la producción de textos.



1183

### Conceptos claves Gramática. Lingüística. Literatura

*Marta Marín*

**Aique Grupo Editor**
Buenos Aires, 1995
2da. ed. corregida y aumentada
240 págs.

Este lexicón ordenado alfabéticamente constituye un aporte necesario para los docentes que se quieran informar acerca de los conceptos vigentes en los distintos campos de las ciencias del lenguaje. Cada concepto es ubicado en el dominio lingüístico al cual pertenece: sociolingüística, teoría del discurso, teoría de la enunciación, gramática del texto, etc. Estas precisiones orientan al lector en el proceso de construcción de los distintos enfoques que pueden adoptarse para el estudio del lenguaje, en tanto fenómeno heteróclitico que admite los abordajes más diversos en relación con diferentes propósitos comunicativos.

**Conceptos claves** se abre a diferentes lecturas. En tanto lexicón permite recordar o captar rápidamente el significado de los términos usuales en lingüística, gramática y teoría literaria. Pero además, a través de las distintas interconexiones de estos términos, ayuda a que el lector reconozca el andamiaje teórico que sustenta a cada una de las ciencias del lenguaje.

### Leer para escribir. Una propuesta para la enseñanza de la lengua

*Marina Cortés*
*Rosana Bollini*

**Setenta Soles Grupo editor**
Ediciones El Hacedor
La UBA y los profesores Secundarios
Buenos Aires, 1994

El título de esta obra nos indica que el trabajo con los textos está pensado como un proceso que se inicia en la lectura para pasar luego a la producción, poniendo énfasis en las interconexiones entre ambas.

Las estrategias propuestas tanto para la comprensión como para la construcción de los textos (concebidos como unidades de uso de la lengua) se relacionan coherentemente con el marco teórico de la lingüística textual.

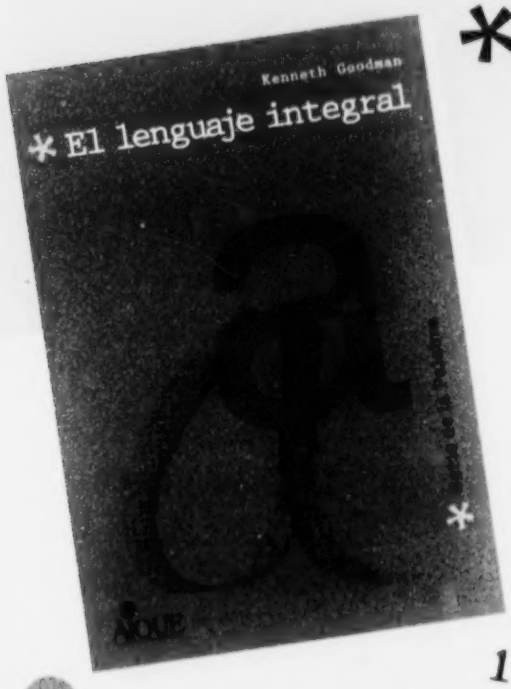
Los lectores pueden encontrar en este libro modelos de trabajo con textos periodísticos en los que se desarrollan las macrooperaciones de hipotetización, cotejo o contraste y reformulación oral y escrita, a través de actividades de lectura comprensiva, textualización, investigación de referentes y abordaje de diferentes tipos de texto.

### Grámatica textual

*Salvio Martín Menéndez*

**Editorial Plus Ultra**
Buenos Aires, 1993
70 págs.

Este libro busca esclarecer los procesos de comprensión de los textos desde la óptica de las gramáticas textuales. El análisis propuesto toma en cuenta: 1.las propiedades constitutivas de los textos: la cohesión y la coherencia; 2. la estructura jerárquica de la


**El lenguaje integral**
Kenneth Goodman

**Conceptos claves.**
**Gramática, lingüística y literatura.**
de Marta Marín.
Edición ampliada
para responder a los C.B.C.

**Estrategias para enseñar a aprender.**
de B. Fly Jones, A. Sullivan Palincsar, Donna Ogle y Eileen Carr

**Exploraciones en clase.**
**Los discursos de la "no ficción".**
de Donald H. Graves

119

AIQUE GRUPO EDITOR

**Educando hoy para el mundo del mañana**

Casa Central: Méndez de Andés 162 (1405) Cap. Fed. - Tel y FAX. (54-1) 982-2551/0193/0194 983-2549/9199
**Centro AIQUE** de atención al docente: Fransico Acuña de Figueroa 352 (1180) Cap. Fed. - Tel. 865-5169/4082

información (relación tema/rema oracional con tópico/comento textual) y 3. las macroestructuras semánticas (aplicación de macrorreglas).

La propuesta se trabaja a partir de una reseña realizada por Borges en la revista **Sur** acerca del film El ciudadano.

**La organización textual: los conectores. Su aplicación en el aula**

*María Isabel de Gregorio de Mac*
*María Cristina Rébola de Welti*

**Editorial Plus Ultra**
Buenos Aires, 1995
102 págs.

El análisis del funcionamiento de los conectores permite a las autoras no sólo demostrar la importancia que tienen estos elementos lingüísticos de relación en la construcción del sentido del texto, sino también ilustrar cómo operan las propiedades textuales de coherencia y cohesión en los procesos de interpretación y producción de textos.

La obra incluye actividades de aula orientadas a la producción de textos que toman en cuenta la planificación, el trabajo con borradores, el error como posibilidad de aprender, etc. Se proponen además estrategias para la comprensión de textos, y a partir del análisis de las producciones de los alumnos se sugieren actividades para mejorar los textos.

En el **Anexo 1** las autoras describen una experiencia de investigación participativa y presentan los resultados de un curso de actualización docente, mientras que el **Anexo 2** contiene un glosario de los términos teóricos usados.

**Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión**

*Emilio Sánchez Miguel*

**Santillana- Aula XXI**
Madrid, 1993
337 págs.

Esta obra desarrolla diferentes estrategias de abordaje de los textos expositivos (de uso muy frecuente en el entorno escolar) con el fin de ayudar a los alumnos a adquirir las destrezas necesarias para que **aprendan leyendo.**

Desde el encuadre de la psicología cognitiva, el autor analiza en qué consiste la comprensión, cuáles son las funciones de las estructuras de conocimiento en el proceso de comprensión y las estrategias y procesos que aseguran la interpretación de la información escrita. Describe los distintos tipos de conocimiento que intervienen en la comprensión: conocimientos sobre el mundo social, sobre el mundo físico y sobre los textos; las relaciones que se establecen entre ellos; y su incidencia en la construcción del significado de lo que se lee.

Sánchez se detiene en el análisis de los diversos factores vinculados con el proceso de comprensión, para arrojar luz sobre los problemas que aparecen frecuentemente cuando el lector no experto se enfrenta con los textos en el entorno escolar. Y desde esta perspectiva propone un modelo de intervención pedagógica integrada en el curriculum y presenta una programa para enseñar habilidades relacionadas con el leer para aprender.


**ASOCIACION INTERNACIONAL DE LECTURA**

**Organismo Consultor de Unesco**

**Presidenta**

Dolores B. Malcolm
State and Federal Programs
St. Louis Public Schools,
St. Louis, Missouri

**Presidente electo**

Richard T. Vacca
Kent State University
Kent, Ohio

**Vicepresidente**

John J. Pikulski
University of Delaware
Newark, Delaware

**Director Ejecutivo**

Alan E. Farstrup

**Consejo Directivo**

**Sandra McCormick,** Ohio State University
Columbus, Ohio
**Mary Ellen Vogt,** California State University
Long Beach, California
**Carmelita Kimber Williams,** Norfolk University
Norfolk, Virginia
**John Elkins,** The University of Queensland
Brisbane, Australia
**Yetta M. Goodman,** University of Arizona
Tucson, Arizona
**Barbara J. Walker,** Montana State University-Billings
Billings, Montana
**Richard L. Allington,** University at Albany-SUNY
Albany, New York
**James F. Baumann,** National Reading Research Center
University of Georgia, Athens, Georgia
**Kathleen Stumpf Jongsma,** Northern Independent
School District, San Antonio, Texas





BEST COPY AVAILABLE

## Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas

Silvia Schmelkes

Este libro está dirigido a maestros y directores de escuelas de nivel preescolar, primario y medio de América Latina. Parte de la tesis fundamental de que, si bien las reformas al sistema educativo por la vía de medidas de política central son necesarias, el verdadero salto cualitativo en educación depende de cada plantel, de su director y del equipo docente. Esto es así porque la escuela típica no existe. Cada escuela es única, pues opera en contextos específicos y sirve a alumnos con características propias. Sólo el equipo humano que trabaja en cada escuela será capaz de adaptar las grandes medidas de política educativa a las características particulares de su centro de trabajo.

La escuela debe enfocar sus esfuerzos para lograr mejores resultados de aprendizaje real, es decir, una mejor calidad de la educación. Para lograr esto es necesario que quienes trabajan en la escuela reconozcan la existencia de problemas y trabajen en equipo para descubrir y combatir sus causas. Esto requiere de un liderazgo del director que se centre mucho más en estimular y apoyar al equipo que en su tradicional función de control. Por otro lado, requiere de una activa participación de los docentes, los alumnos y los padres de familia. Por eso se sostiene que un movimiento hacia la mejor calidad educativa requiere de actitudes que faciliten y promuevan la modificación de estas relaciones interpersonales: maestro-alumno, maestros y alumnos entre sí, escuela-comunidad.

## La enseñanza de la historia

J. Zoraida Vázquez y Pilar Gonzalbo Aispuru (comps.)

Este volumen tiene como finalidad llamar la atención sobre la forma en que aún se enseña la historia en nuestras escuelas, dentro de una tradición con objetivos nacionalistas decimonónicos, centrados en eventos políticos y bélicos, poco explicativos de los acontecimientos y de los problemas heredados. Pese a las reformas globales y los nuevos métodos y conceptos de enseñanza, en las aulas de clase se sigue manteniendo la vieja retórica y se está lejos de haber logrado una enseñanza adecuada de la asignatura.

Este libro está integrado por una serie de artículos de diversos especialistas de América Latina, a través de los cuales el lector podrá conocer nuevas propuestas de abordaje. En el primero de los trabajos se realiza una revisión de los libros de texto utilizados en nuestros países (Josefina Vázquez); en los dos siguientes se presentan propuestas sobre la enseñanza de la historia prehispánica y colonial (Pilar Gonzalbo, Alfredo Austin). En tercer lugar, hay una serie de trabajos que abordan la problemática particular sobre la enseñanza de la historia en Argentina, Brasil, Chile, Ecuador y Nicaragua (Cecilia Braslavsky, Edgardo Ossana, Elza Nadai, Rafael Sagredo y Sol Serrano, Milton Tamayo) Al final se presenta un trabajo sobre la reforma de enseñanza de la historia en España (Pablo Sánchez Delgado) y otro sobre alternativas pedagógicas para la enseñanza de esta asignatura (Marcela Gómez Sollano y Adriana Puiggrós).

Estas obras, publicadas por la O.E.A., se encuentra a la venta en la **Redacción de Lectura y Vida, con descuento para los socios de IRA**: **Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas,** cuesta $10 (diez dólares o pesos), en tanto que **La enseñanza de la historia** tiene un valor $12 (doce pesos o dólares). En ambos casos, deberá agregarse $4 para cada uno, en concepto de franqueo, si son solicitados por correo. Pueden ser abonados mediante cheque o giro postal (en Argentina) o cheque en dólares sobre un banco en U.S.A. (resto del mundo), a nombre de **Asociación Internacional de Lectura.**



1192

# INFORMACIONES

## I CONGRESO SOBRE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación dependiente de la Universidad Nacional de La Plata, convoca al **Primer Congreso de Didáctica de la Lengua y la Literatura,** que se realizará en su sede los días **12, 13 y 14 de octubre de 1995**.

Organiza este congreso la cátedra de Planificación didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Letras, perteneciente a la mencionada facultad, cuyo titular es el licenciado Gustavo Bombini.

Podrán participar en este evento maestros, profesores de enseñanza media, formadores de formadores, estudiantes y graduados en Letras, en calidad de asistentes o expositores.

Las actividades consistirán en:

1. mesas redondas con invitados especiales;
2. comunicaciones sobre experiencias educativas, proyectos de investigación y artículos; y
3. conferencias y plenarios.

La presentación de ponencias sobre experiencias educativas, problemas y proyectos de investigación, podrá hacerse hasta el 30 de septiembre de 1995, en torno a los siguientes temas:

- Sujetos, contextos sociales y lenguaje.
- Formación y capacitación docente.
- Teorías literarias y enseñanza.
- Lectura y escritura.

Los trabajos, cuya extensión máxima podrá ser de 8 páginas, serán examinados por el Comité Ejecutivo del Congreso, integrado por el Lic. Gustavo Bombini y las profesoras Cristina Blake, Marina Cortés y Rosana Bollini.

**Informes e inscripción:**
**Primer Congreso sobre Didáctica de la Lengua y la Literatura**
Departamento de Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata
Calle 48, entre 6 y 7, 5to. piso, aula 506
(1900) La Plata - Pcia. de Buenos Aires

## PREMIO LATINOAMERICANO DE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

Con el propósito de estimular la creación en América Latina de obras literarias para niños y jóvenes, el Grupo Editorial Norma y Fundalectura (Fundación para el Fomento de la Lectura), de Colombia, convocan a la primera edición del **Premio Latinoamericano de Literatura Infantil y Juvenil Norma-Fundalectura 1996**.

Podrán participar autores adultos, latinoamericanos, con obras en castellano. En el caso de los escritores brasileños se aceptarán obras en portugués con una traducción en castellano. Se concursará con una obra narrativa (cuentos o novela), inédita, de tema libre con un mínimo de 80 cuartillas y un máximo de 200, destinada a lectores juveniles entre 11 y 18 años. El plazo para la presentación de trabajos, abierto el 15 de mayo vence el 1° de noviembre de 1995.

El jurado tendrá carácter internacional y estará integrado por tres destacados autores, investigadores o críticos de literatura infantil y por representantes del Grupo Editorial Norma y Fundalectura.

El premio único incluye la publicación de la obra, una suma de dinero y la participación en un Congreso de literatura infantil.

Las personas interesadas en presentar trabajos, o en solicitar las bases o una mayor información, deben dirigirse a:

**Fundalectura (Para el Premio Grupo Editorial Norma-Fundalectura)**
Av. Calle 40, N° 16-46
Santafé de Bogotá - Colombia
Tel.: 571-3201511
Fax: 571-2877071



1193

**CONCURSO ANUAL COLIHUE DE NOVELA JUVENIL - 1995**

**Ediciones Colihue** y por su intermedio la **Colección Literaria Leer y Crear** llama a concurso de novela juvenil a escritores de habla hispana, de cualquier edad y nacionalidad radicados o no en la Argentina. Las obras presentadas deberán responder a las inquietudes actuales de los lectores comprendidos entre los 13 y 17 años.

Las obras deberán tener una extensión no menor a 30.000 palabras ni mayor a 70.000. El certamen se abrió el 1° de abril de 1995 y el plazo de entrega terminará el 30 de octubre próximo. El jurado está integrado por Herminia Petruzzi, Graciela Cabal, Miguel Espejo, Sylvia Lago y María Esther de Mighel. El dictamen será emitido antes del 28 de febrero de 1996. Los premios incluyen la publicación de la obra y el cobro de derechos de autor.

Mayor información y las bases completas pueden ser solicitadas a:

**Ediciones Colihue S.R.L.**
**Concurso Anual de Novela Juvenil - 1995**

Av. Díaz Vélez 5125
(1405) Buenos Aires.
Tel. y Fax: 983-4181/4191 y 981-3674

**NUEVA JUNTA DIRECTIVA DE APELEC**

La **Asociación Peruana de Lectura (APELEC)** ha designado recientemente nuevas autoridades para el período 1995-1997:

Presidenta: Lic. Amelia Espichán Tirado
Vicepresidente: Dr. Hernán Alvarado Zavala
Vicepresidenta Electa: Prof. Vicky Corcuera
Secretario registrador: Dr. Manuel Rodríguez
Secretaria Correspondiente: Prof. Aracelli López Lavalle
Tesorero: Alberto Soto.
Estas autoridades reemplazan a la junta saliente presidida por el Prof. Martín Quintana Chaupín.

La dirección actual de APELEC es: Avenida 2 de Mayo 882, Miraflores, Lima 18, Perú.

BEST COPY AVAILABLE

**1996 CONFERENCIA MUNDIAL DE ALFABETIZACIÓN**

La **Conferencia Mundial de Alfabetización** bajo el tema: "Innovaciones e interconexiones para el desarrollo: estimular la alfabetización, cambiar vidas" se realizará del 12 al 15 de marzo de 1996 en Philadelphia, Pennsylvania, Estados Unidos, organizada por el International Literacy Institute (ILI) y los auspicios de la University of Pennsylvania y la UNESCO.

Dada la importancia que ha adquirido el problema de la alfabetización en todo el mundo, como un elemento crucial para el desarrollo de los países, la Conferencia tiene como objetivo analizar los esfuerzos globales de alfabetización y las interconexiones e innovaciones entre los cambios políticos, económicos y culturales y la alfabetizacion para el desarrollo.

Como subtemas específicos para la presentación de ponencias se proponen los siguientes tópicos: políticas, planificación y financiamiento de planes y campañas de alfabetización; alfabetización de mujeres y niños; alfabetización y calidad de vida; alfabetización, lenguaje, cultura e identidad; desarrollo económico y desarrollo de recursos humanos; bibliotecas, tecnologías y educación a distancia; enseñanza y aprendizaje de la alfabetización; alfabetización de niños y adultos; políticas de alfabetización, programas y administración. Se encuentra abierta la presentación de ponencias (en inglés) hasta el 15 de octubre de 1995, en el formulario correspondiente que podrá ser solicitado, junto con mayores informes, a la Secretaría de la Conferencia:

**1996 World Conference on Literacy**
**International Literacy Institute**
**University of Pennsylvania**
3910 Chestnut Street
Philadelphia, PA 19104-3111, U.S.A.
Tel.: (215) 898-2100
Fax: (215 898-9804

**16° CONGRESO MUNDIAL DE LECTURA**

Recordamos a los interesados que el **16° Congreso Mundial de Lectura**, organizado por la **Asociación Internacional de Lectura**, que se realizará en Praga, República Checa, del 9 al 12 de julio de 1996, desarrollará todas sus actividades sólo en inglés y alemán.

Mayores informes e inscripción deben ser solicitados a la sede central de la Asociación:
International Reading Association
800 Barksdale Road, P.O.Box 8139
Newark, Delaware 19714, U.S.A.
Fax: 1(302) 731-1057

**41° CONVENCIÓN ANUAL DE IRA**

De acuerdo con una nueva modalidad implementada en la última Convención Anual de IRA, en Anaheim, California, en mayo de este año, se han incluido sesiones en castellano en el programa de estas convenciones que usualmente se desarrollaban sólo en inglés.

Por tanto, se encuentra abierta la presentación de ponencias en español para la **41° Convención Anual en New Orleans**, del **28 de abril al 3 de mayo de 1996**. Los trabajos podrán ser sobre experiencias, prácticas de aula, las problemáticas de la lectura y escritura en castellano, o investigaciones sobre el desarrollo de la alfabetización.

Las ponencias deberán ser enviadas a **Alan Crawford** a la siguiente dirección:
**California State University, Los Angeles,**
**5151 State University Drive,**
**Division of Curriculum and Instruction,**
**Los Angeles, CA 90031-8142, U.S.A.**

## ¡ATENCIÓN SOCIOS DE ARGENTINA!

Solicitamos, especialmente, a nuestros socios de LECTURA Y VIDA en Argentina, que abonan la suscripción mediante

- **giros postales**: acompañen el comprobante con una carta con sus datos (nombre, apellido y dirección). Este pedido se debe a que sin contar con estas referencias no podemos procesar la suscripción.
- **giros telegráficos internos: No se admiten más este tipo de giros**, a raíz de las dificultades que hemos tenido para su cobro.



1195

# lectura y vida

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA


**Cuota de afiliación individual: U$S 19.**

**Cuota de afiliación institucional: U$S 41.**

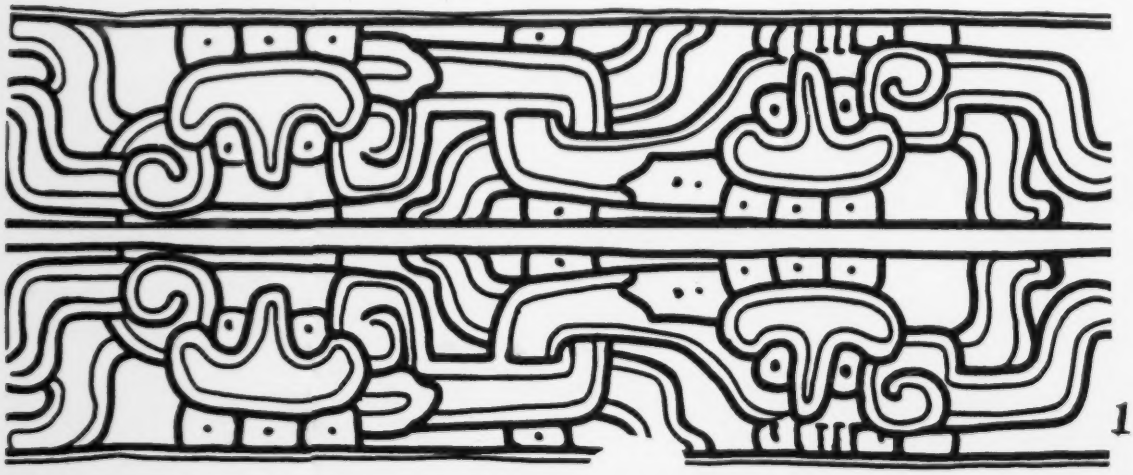
La afiliación anual a la Asociación Internacional de Lectura incluye **Lectura y Vida**, material informativo, descuento en congresos y publicaciones.

Cheque o giro en **dólares** sobre un banco de los Estados Unidos a la orden de la **Asociación Internacional de Lectura**, a:
IRA PO Box 8139 Newark,
Delaware 19714-8139, U.S.A.

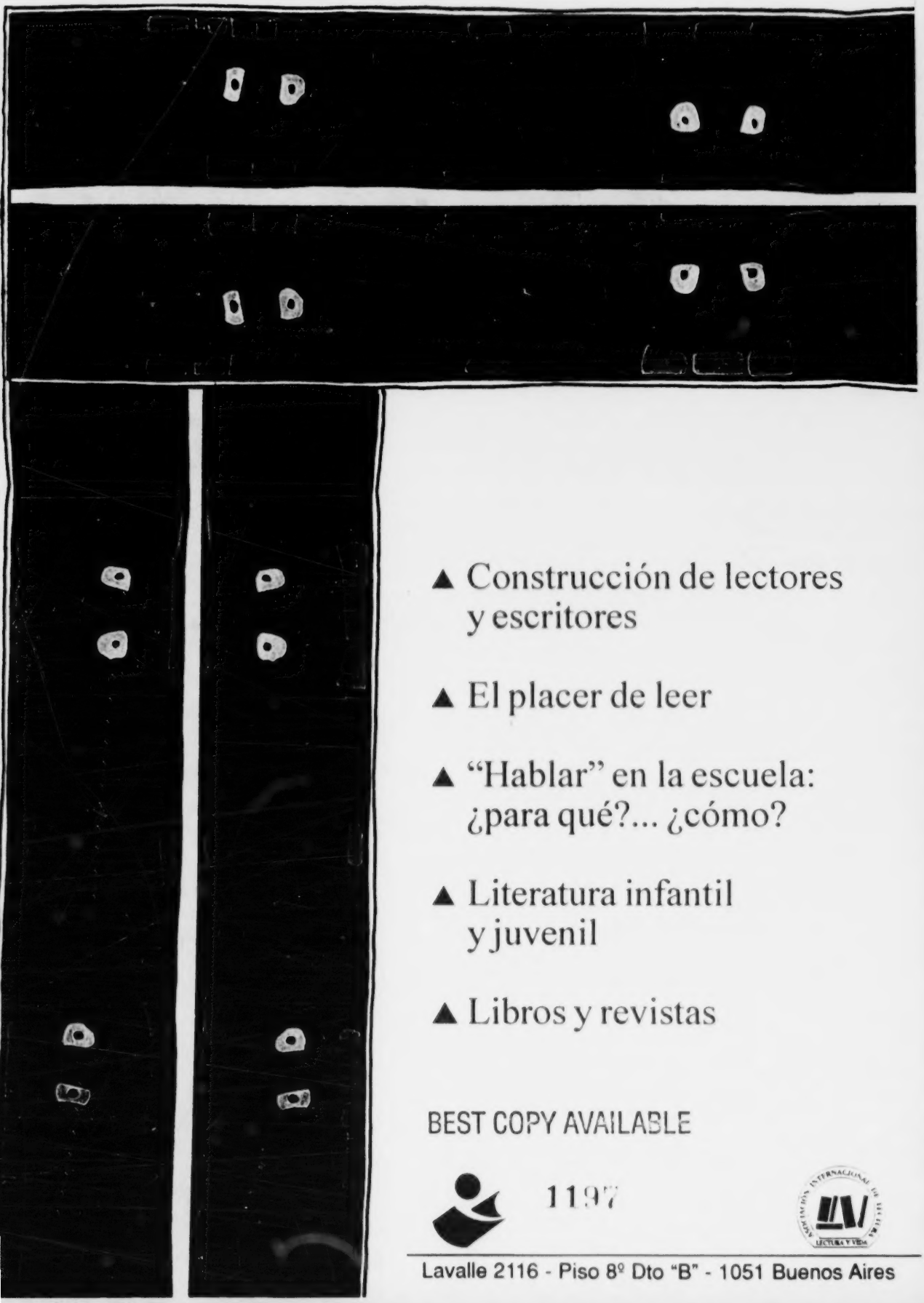
Argentina: Cheque o giro en pesos por el equivalente a U$S 19 ó 41 al cambio oficial, a:
Casilla de Correo 124, Sucursal 13
(1413) Buenos Aires, Argentina.

Recargo por correo vía aérea: U$S 10.


Redacción de **Lectura y Vida**
Lavalle 2116 - 8º B
(1051) Buenos Aires, Argentina
Tel. y FAX 953-3211
**Horario:** Lunes a viernes de 12 a 18 hs.

1196



- Construcción de lectores y escritores
- El placer de leer
- "Hablar" en la escuela: ¿para qué?... ¿cómo?
- Literatura infantil y juvenil
- Libros y revistas

BEST COPY AVAILABLE

1197

Lavalle 2116 - Piso 8º Dto "B" - 1051 Buenos Aires

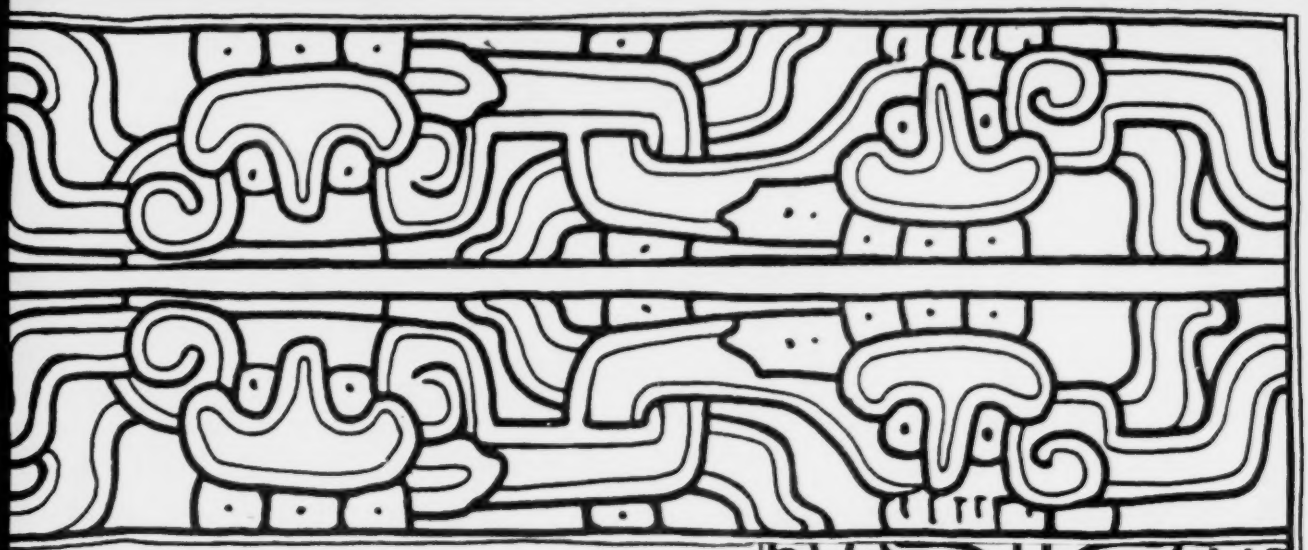
# lectura y vida

AÑO 16
Nº 4
DICIEMBRE 1995

1193

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA

ISSN 0325-8637 CODEN LVIDDG



*El analfabetismo, fenómeno social profundamente arraigado, representa la negación del derecho fundamental de aprender, conocer y comunicarse.*

*Actualmente existen en el mundo cerca de mil millones de adultos que no saben leer ni escribir.*

*Cien millones de niños en edad escolar no tienen sitio donde aprender y amenazan con engrosar las filas de adultos analfabetos del siglo XXI.*

*Crear un mundo en el que todos puedan alfabetizarse representa un tremendo reto.*

***Unesco***

Aquí aceptamos el desafío y, desde este lugar, luchamos por el cambio.

# ASOCIACION INTERNACIONAL DE LECTURA

# 41° Convención Anual

## *Literacy:*

## A quilt of Diversity

New Orleans, Louisiana
28 de abril al 3 de mayo,
1996

**Informes**: International Reading Association
800 Barksdale Road P.O.Box 8139
Newark, Delaware 19714-8139
1-800-302-731-1600, ext. 216
U.S.A.

1200

**Revista Latinoamericana de Lectura**
**Año XVI - Número 4 - Diciembre 1995**

Publicación trimestral de la
**Asociación Internacional de Lectura** (IRA)
P.O.Box 8139 - Newark, Delaware 19714
Estados Unidos

**Directora**
María Elena Rodríguez

**Consejo Editorial Consultivo**
María Elvira de Alonso (Colombia)
Laura C.A. de Athayde Sandroni (Brasil)
Berta P. de Braslavsky (Argentina)
Mabel Condemarín Grimberg (Chile)
Alan N. Crawford (Estados Unidos)
Adolfo Elizaincín (Uruguay)
Emilia Ferreiro (México)
Kenneth Goodman (Estados Unidos)
Nelson Rodríguez Trujillo (Venezuela)
Ana Teberosky (España)

**Diseño de tapa**
**Diagramación**
Patricia Leguizamón

**Composición y armado**
**Lectura y Vida**

**Imprenta**
Color EFE - Paso 192 - Avellaneda

**Redacción**
Lavalle 2116 - 8º - B
(1051) Buenos Aires - Argentina - TE. 953-3211

**Dirección Postal**
Casilla de Correo 124, Sucursal 13
(1413) Buenos Aires, Argentina

**Costo de la suscripción anual**
(equivale a la afiliación a la
Asociación Internacional de Lectura)

**América Latina, Africa y Asia (excepto Japón)**
Socio individual: u$s 19
Socio institucional: u$s 41
**Resto del mundo:** u$s 38

**Aparece en marzo, junio, setiembre y diciembre**

Registro de la Propiedad Intelectual Nº 409.892

Los artículos y fotografías no pueden reproducirse total o parcialmente sin la autorización escrita de LECTURA Y VIDA, Revista Latinoamericana de Lectura.
Los artículos firmados no expresan necesariamente la opinión de la Asociación Internacional de Lectura o de la Redacción de la revista.

LECTURA Y VIDA es un foro abierto para el intercambio de información sobre teoría, investigación y práctica de la lectura y escritura.

ISSN 0325-8637
CODEN LVIDDG

CORREO ARGENTINO CENTRAL | FRANQUEO PAGADO | CONCESION Nº 1554

# sumario

**Editorial**

**El uso de carpetas en el enfoque de evaluación auténtica**

**Una posible estrategia metodológica para la construcción inicial de la lengua escrita a partir de la competencia del hablante**

**El curriculum nacional y la proyección de imágenes étnicas**

**La alfabetización: un enfoque social**

**Adquisición de la puntuación: usos y saberes en la escritura de narraciones**

**Indice 1995**

12-01

4

**Mabel Condemarín (Chile)**

Fundamentación teórica del movimiento de evaluación auténtica de la lectura y escritura y su implementación en distintos tipos de carpetas que permiten reunir una amplia variedad de indicadores de aprendizaje, productos de variadas situaciones educativas. 5

**Hugo Salgado (Argentina)**

Relato de una experiencia realizada con un total de 101 alumnos de primer grado, en condiciones normales de aula, que propone una serie de actividades a las que se considera especificamente orientadas a la construcción de conocimiento sobre el objeto escritura. 15

**Ronald Wilhelm (Guatemala - Estados Unidos)**

Análisis crítico del rol que desempeñan los textos e ilustraciones escolares referidos a los distintos grupos étnicos de la sociedad guatemalteca, en el proceso de legitimación de la ideología dominante. 27

**José Villalobos (Venezuela - Estados Unidos)**

Consideraciones en torno de la naturaleza social tanto del aprendizaje como de los procesos de la lectura y escritura y de las implicaciones pedagógicas de una concepción social de la alfabetización. 37

**Iúta Lerche Vieira Rocha (Brasil)**

Estudio de carácter exploratorio que destaca las semejanzas entre la construcción del sistema de puntuación por parte del niño y la evolución histórica de este sistema y demuestra las relaciones entre el dominio de la puntuación y el dominio de la organización gráfico-espacial externa e interna del texto. 41

Indice de títulos. 47

Indice de autores.

1202

# EDITORIAL

La preparación del número de diciembre de LECTURA Y VIDA siempre ha sido el momento propicio para hacer un balance de lo realizado en el año, colocando en el haber aquellas acciones que nos han acercado a las metas propuestas y dejando en el debe todo lo que pudimos haber hecho, pero que, por distintas circunstancias, no logramos hacer.

En 1995 nuestra preocupación fundamental fue continuar trabajando en el área de la **formación y actualización de los docentes en la construcción de lectores y escritores**. En concordancia con este imperativo incluimos, en los distintos números de la revista, trabajos sobre comprensión lectora, lectoescritura inicial, proyectos didácticos, enfoques sociales de la alfabetización, adquisición de la puntuación, estrategias de lectura y escritura para alumnos de alto riesgo, literatura infantil, el placer de la lectura, comunicación oral en el aula, formación docente en lectura, escritura y comunicación, razonamiento estratégico, programas de promoción de la lectura y de lectura y escritura para alumnos bilingües basados en literatura auténtica.

Cada uno de estos trabajos, a veces desde marcos teóricos diferentes y hasta opuestos, han ofrecido aportaciones que orientan y enriquecen las prácticas en el aula.

En la medida en que las 48 páginas de la revista nos han resultado pocas para poder incluir las colaboraciones evaluadas y aprobadas de acuerdo con los procedimientos habituales, tuvimos que suprimir (solamente por este número) las secciones destinadas a **informaciones** y **reseñas de libros y revistas**. La solución dista mucho de ser la adecuada, por eso no tenemos intención de repetirla. Lamentablemente razones de costo nos impiden añadir páginas, ya que ésta es una publicación que se distribuye por correo internacional cuyo franqueo, establecido según el peso, es muy elevado.

Una mirada hacia atrás nos ha permitido hacer esta rápida síntesis en la que casi sin querer se han deslizado los problemas que, desde siempre, han acompañado a la revista: seguimos teniendo dificultades para asegurar la continuidad de LECTURA Y VIDA. Permitir que saliera regularmente durante 16 años no fue tarea fácil, fue producto de desgastantes esfuerzos de muchas personas que creyeron en este proyecto; pero, hoy necesitamos algo más (como ya lo hemos necesitado otras veces en circunstancias similares): necesitamos la colaboración de nuestros lectores, hoy les pedimos que si el material que les ofrecemos les es de utilidad en su profesión promuevan la revista en los distintos medios en los que están trabajando.

De acuerdo con todo lo que está aconteciendo en relación con la educación básica principalmente en los distintos países de la región, en muchos de los cuales se están implementando cambios importantes en el área de la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura, cuyos alcances están en discusión, LECTURA Y VIDA ha tenido y sigue teniendo la posibilidad de incidir, aunque sea en forma mínima, en ese proceso de cambio: debe y puede divulgar trabajos que ayuden a los docentes a comprender las dimensiones teóricas y las proyecciones prácticas de las nuevas propuestas, para poder analizarlas de manera crítica y participar activamente en el debate y en la implementación.

Teniendo presente que la alfabetización es un derecho humano esencial y un instrumento básico para el desarrollo económico y social de los pueblos, el desafío para los tiempos que vienen es para la **Asociación Internacional de Lectura** y para LECTURA Y VIDA continuar colaborando, especialmente desde la formación y actualización docente, con la universalización de la educación primaria, "punta de lanza" de la educación básica, para que el 2000 nos encuentre un poco más cerca de la **Educación para Todos.**

# USO DE CARPETAS DENTRO DEL ENFOQUE DE EVALUACIÓN AUTÉNTICA

MABEL CONDEMARÍN

*Coordinadora del Programa de Mejoramiento de la Calidad de Escuelas Básicas de Sectores Pobres (P900) del Ministerio de Educación de Chile.*

El mejoramiento de los procesos de evaluación es una de las mayores preocupaciones que enfrentan los actuales programas de mejoramiento de la calidad de la educación, dado que no existen dudas de que los procedimientos de mediación empleados por los sistemas educativos tienen más fuerza para conducirlos, que la filosofía o la racionalidad que orientan sus metas.

Esta influencia es especialmente válida cuando se aplican pruebas o tests a nivel nacional o regional, como indicador único de los rendimientos de los estudiantes. A causa del crédito de objetividad dado a los puntajes, no es sorprendente que muchos buenos maestros visualicen los contenidos de tales tests como indicaciones concretas de lo que deben enseñar a sus estudiantes para que obtengan un rendimiento exitoso (cf. Koretz, 1991; Shepard, 1990, Valencia, 1990). Esta dependencia corre el riesgo de tener como resultado un estrechamiento del curriculum, una fragmentación de la enseñanza y aprendizaje (Linn, 1985), una disminución de las evaluaciones realizadas dentro de la sala de clases y una desmotivación en la búsqueda de estrategias creativas para mejorar la calidad de la instrucción.

Así, dada la fuerte influencia de las técnicas empleadas en la medición sobre el curriculum, es probable que los intentos por mejorar la calidad de la educación sean limitados, si no se revisan y reformulan las prácticas evaluativas tradicionales.

Esta necesidad es particularmente válida en el área de la alfabetización ("literacy"), donde los progresos de los últimos 25 años en su teoría, investigación y práctica no se han reflejado mayoritariamente en avances en los procedimientos utilizados para evaluar/monitorear las habilidades de los estudiantes (Pearson, 1985). Sin embargo, la búsqueda de soluciones a esta necesidad se augura positiva, gracias a la existencia de un importante grupo de especialistas y de maestros que se van haciendo progresivamente conscientes de la necesidad de enfrentar cambios en los procedimientos de evaluación.

Dentro de este marco, ha surgido en la última década un movimiento conocido como "evaluación auténtica" (Valencia, 1994) que insta a complementar el cuadro de los rendimientos obtenidos a través de tests estandarizados, pruebas referidas a criterio u otras modalidades de medición, con una productiva mirada a las acciones e interacciones de alumnos y maestros que ocurren dentro del marco de la sala de clases, relacionadas con el área de la lectura y escritura. Su meta es evaluar las habilidades de lectura y escritura dentro de contextos reales o que imiten estrechamente las situaciones en las cuales tales habilidades se ponen en práctica.

Para los maestros, el término evaluación auténtica no representa un concepto nuevo. Estrategias de evaluación tales como inventarios de lectura informal, pruebas elaboradas o seleccionadas por ellos mismos, registros de observaciones, fichas o guías elaboradas por los alumnos, colecciones de trabajos, productos de proyectos de curso, entrevistas de lectura, composiciones, grabaciones y otras muestras de acciones, o creaciones de los alumnos, tienen una larga historia. Los maestros siempre han visto sus interacciones con los alumnos como ocasiones para evaluar sus procesos de aprendizaje, habilidades y rendimientos. Algunas veces documentan esto en anotaciones sobre la participación de los estudiantes en una entrevista de lectura o durante las discusiones en círculos de literatura; otras veces sus anotaciones son mentales: el maestro observa ciertas respuestas o conductas de sus alumnos y las archiva en la memoria.

Al constatar que la evaluación auténtica tiene fuertes bases en la tradición pedagógica, sus impulsores no pretenden implementarla como una idea "nueva", sino que invitan a la comunidad educativa a acreditarla como un procedimiento válido y objetivo para evaluar los avances de los alumnos. También instan a considerarla un procedimiento oportuno porque evita el riesgo de recibir los resultados de la evaluación cuando pasó el momento y ya tal información resulta irrelevante para obtener mayor efectividad de la enseñanza o para que los estudiantes reciban retroalimentación sobre sus progresos individuales o grupales.

Es probable anticipar, sobre la base de la fuerte influencia que tienen los procedimientos evaluativos sobre el curriculum, que si el enfoque de la evaluación auténtica es considerado por los directores, los padres y los responsables de las decisiones educativas, tan válido como los resultados de los tests objetivos, ello se traducirá en un incremento de la producción de textos "auténticos" dentro de la sala de clases, en un incremento de libros leídos, en implementación de proyectos de curso; en suma, en un impulso a que los alumnos respondan mejor y se vayan convirtiendo en forma progresiva en lectores y escritores reflexivos y creativos.

Uno de los mensajes más destacados del movimiento de evaluación auténtica es que las acciones y las interacciones que ocurren dentro de la sala de clases constituyen una fuente crítica de información evaluativa porque se acercan más a la enseñanza y al aprendizaje de los alumnos, porque constatan lo que los maestros y los estudiantes realmente hacen y expresan y porque ubican a ambos en una situación de poder: ellos son responsables de la evaluación y son los usuarios primarios del producto de la información obtenida.

## Fundamentación teórica del movimiento de evaluación auténtica

Durante los últimos 25 años las relaciones entre evaluacion auténtica y la enseñanza/aprendizaje en el curriculum de la lectura y la escritura han sido mayoritariamente enmarcadas por la lógica del aprendizaje de dominio ("mastery learning"), introducida al comienzo de los 60. La meta de esta lógica consiste en asegurar un determinado rendimiento entre los estudiantes, mediante la variación de la cantidad y clase de

instrucción y práctica y la atención a presumibles destrezas o prerrequisitos.

Esta lógica, cuando no se integra a perspectivas holísticas, tiende a conceptualizar el aprendizaje de la lectura y escritura como el dominio de una secuencia de destrezas separadas consideradas como habilitadoras, operacionalizando la "lectura avanzada" como una suma —no una integración— de todas ellas. A partir de este punto de vista, la enseñanza de la lectura y escritura se tiende a apoyar mayoritariamente en la práctica individual de tales destrezas en páginas de trabajo o de manuales, sin brindar oportunidades a los alumnos para que, a través de una simultánea inmersión en el mundo del lenguaje escrito, les otorguen significado y propósito.

A diferencia de la lógica del aprendizaje por dominio, el movimiento de la evaluación auténtica se apoya en un punto de vista estratégico sobre la lectura (Collins, 1980). Este punto de vista destaca el rol activo de los lectores en cuanto ellos usan claves impresas para "construir" un modelo del significado del texto y quita énfasis a la noción de que el progreso hacia la lectura experta consiste en la acumulación de destrezas. Sugiere que a través de todos los niveles de lecturas, desde jardín de infantes hasta la investigación científica, los lectores usan las fuentes disponibles dadas por el texto, sus conocimientos previos, las claves ambientales y los mediadores potenciales, para construir el significado del texto. El progreso hacia la lectura experta estaría guiado no por el dominio de una secuencia de destrezas aisladas sino por la conciencia creciente de los lectores para saber cómo, cuándo y por qué aquellas fuentes pueden ser mejor usadas. Este punto de vista estratégico también sugiere que los lectores expertos pueden usar sus conocimientos con flexibilidad, aplicando lo que han aprendido a nuevas situaciones.

Desde este punto de vista, la mejor evaluación posible de la lectura, como asimismo de los procesos de escritura, ocurrirían cuando los maestros observan e interactúan con estudiantes cuando ellos leen y producen textos auténticos con propósitos verdaderos tales como contestar una carta, escribir una felicitación, elaborar un afiche o plantear un proyecto de curso tal como "Conozcamos las leyendas y tradiciones de nuestra comunidad."

En estas situaciones educativas en las cuales los maestros interactúan con sus alumnos como mediadores eficientes proporcionándoles "andamiajes" (tales como modelar, sugerir, hacerles preguntas dirigidas, completamiento cooperativo de tareas u otros medios que les permitan avanzar hacia el nivel siguiente de aprendizaje), la "medida" de la habilidad de los alumnos no es un puntaje aislado, sino un índice del tipo y cantidad de apoyo requerido para progresar en el aprendizaje.

Este punto de vista estratégico, es semejante al que sustenta el procedimiento definido por Campione y Brown (1985) como "evaluación dinámica" basado en la noción de Vygotsky de "zona de desarrollo próximo" que descubre las funciones que están en proceso de maduración y pone de manifiesto hasta dónde el niño puede avanzar —si se le apoya— en la solución de problemas más complejos; en el caso de la lectura, la construcción progresiva de significados.

Este escenario, prácticamente no establece diferencia entre el proceso de enseñanza/aprendizaje y la evaluación. Si bien es cierto que su integración a escalas de medición es difícil, él conlleva una promesa importante para la sala de clase y para la evaluación individual de los alumnos.

Para contrastar los dos puntos de vista sobre el proceso de alfabetización planteados, se listan a continuación sus principales aspectos (Valencia, 1987).

| **La perspectiva estratégica sobre la lectura nos plantea que:** | **Pero, cuando se evalúa la comprensión lectora,...** |
|---|---|
| El conocimiento previo es un determinante valioso de la comprensión lectora. | Se enmascara la relación entre el conocimiento previo y la comprensión lectora. |
| Un cuento o texto completo tienen integridad estructural y tópica. | Se usan textos cortos que carecen de la integridad estructural y tópica. |
| La inferencia es una parte esencial en el proceso de comprender unidades tan pequeñas como una oración. | Se basan en la comprensión literal. |
| La diversidad en el conocimiento previo entre los individuos así como las variadas relaciones causales en la experiencia humana inciden a hacer muchas inferencias posibles frente a un texto o pregunta. | Se usan ítemes de elección múltiple pese a que muchas respuestas pueden ser posibles. |
| Un lector experto se distingue por su habilidad para variar las estrategias de lectura según sea la índole del texto y la situación. | Rara vez se evalúan cómo y cuándo los estudiantes varían las estrategias que usan durante la lectura normal, de estudio o cuando le es difícil. |
| Un lector experto se distingue por su habilidad para sintetizar información a partir de distintas partes del texto. | Rara vez se va más allá de la idea principal del párrafo o del pasaje. |
| Un lector experto se distingue por su habilidad tanto para plantear buenas preguntas al texto como para responderlas. | Rara vez se les pide formular o seleccionar preguntas acerca de un texto que hayan leído. |
| Todos los aspectos de la experiencia del lector, incluyendo hábitos surgidos de la escuela y del hogar, influencian la comprensión lectora. | Rara vez se busca información sobre hábitos y actitudes lectores, pese a su importancia sobre el desempeño. |
| La lectura involucra la orquestación de diversas destrezas que se complementan mutuamente en una variedad de formas. | Se usan tests que fragmentan la lectura en destrezas aisladas e informan sobre el desempeño de cada una de ellas. |
| Los lectores expertos leen con fluidez; su identificación de las palabras es suficientemente automática para permitirles el uso de la mayoría de sus recursos cognitivos para comprender la lectura. | Rara vez se considera la fluidez como un indicador de lectura diestra. |
| El aprendizaje a partir del texto involucra la reestructuración, aplicación y aplicación flexible del conocimiento a otras situaciones. | A menudo se solicita a los lectores responder sólo a los aspectos declarativos del texto sin requerir que transfieran los conocimientos adquiridos a otras tareas o situaciones. |



12·17

## La utilización de las carpetas en la evaluación auténtica

Una de las tendencias prevalecientes en la evaluación auténtica es reconocer que si se pretende que la evaluación tenga un efecto positivo en la enseñanza/aprendizaje, los maestros y los alumnos deben desempeñar un rol activo en realizarla, interpretarla y usarla. Tal vez esto se manifiesta de manera evidente en numerosos proyectos de utilización de las carpetas de los alumnos (portafolios) descritos en la literatura sobre alfabetización de la presente década (Valencia, 1990; Hansen, 1992; Valencia, 1994; Grace, 1994).

Las carpetas han emergido del interior mismo de un nuevo concepto de instrucción y de evaluación en escuelas públicas de Manchester, Bellevue, Washington, California, entre otros estados de Estados Unidos y, seguramente, encontrarán eco en nuestra región en la medida en que los maestros se apropien de sus ventajas. Su irrupción en la presente década parece reflejar el enorme atractivo que ejercen estas carpetas sobre los maestros, alumnos y padres porque estimulan la participación activa de éstos en el proceso de evaluación, les proporcionan a todos evidencias tangibles y comprensibles y promueven la reflexión y el análisis del desarrollo de las habilidades a lo largo del tiempo, aspectos del aprendizaje que rara vez captan los tests estandarizados o las tareas de rendimiento semestrales o anuales.

### *¿Por qué son necesarias las carpetas?*

Un diseñador gráfico, a manera de ejemplo, generalmente porta una carpeta para demostrar sus habilidades y desempeños. Dentro de ella incluye distintos tipos de indicadores: folletos o libros que ha diseñado para mostrar su competencia, trabajos en una variedad de medios de comunicación para indicar su versatilidad, variación dentro de un mismo tema para mostrar su sofisticación y trabajos realizados en distintas etapas para señalar su evolución o crecimiento como diseñador. Con fuentes tan ricas de información es más fácil para los otros conocer la profundidad y amplitud de sus conocimientos y experiencia y evaluar su calidad; y aun más importante, al diseñador mismo le permite recibir retroalimentación, tomar conciencia de su propio desarrollo y planear las prácticas que le estimularán mayores progresos.

Es válido establecer una analogía cuando se utilizan las carpetas para examinar los logros de los alumnos en su proceso de alfabetización, por cuanto este enfoque sintoniza con la aspiración de los maestros de captar y capitalizar la evaluación sobre la base de lo mejor que un alumno puede mostrar.

Además de la atracción intuitiva que provocan las carpetas , existen cuatro razones principales, teóricas y pragmáticas, para introducirlas como un procedimiento complementario de la evaluación de la lectura y la escritura (Valencia, 1990): su enclave en la autenticidad, su carácter continuo, su atención a los aspectos complejos y multifacéticos de la alfabetización y la participación de los maestros y alumnos en su implementación.

- El enfoque se ancla en la autenticidad de tareas, textos y contextos. Los estudiantes leen y escriben una variedad de textos auténticos en la sala de clases y en su entorno; por lo tanto deberían ser enfrentados con la misma diversidad de textos durante la evaluación. Los estudiantes leen y escriben para una variedad de propósitos, por consiguiente, deberían enfrentar distintos propósitos durante la evaluación de la lectura. La evaluación de la alfabetización debe reflejar la concepción actual de la lectura y la escritura como procesos interactivos. Cualquier evaluación debe considerar cómo el lector/escritor, el texto, el contexto y el mediador potencial influencian la lectura o la producción de textos, y cómo interactúan e impactan en la construcción del significado.

  El principio de autenticidad asegura que se evalúa la orquestación, integración y aplicación de destrezas en contextos significativos y evita el riesgo de evaluar sólo subdestrezas aisladas que no reflejan la lectura y la escritura auténticas.

- El procedimiento respeta el carácter de la evaluación en cuanto proceso histórico, presente y emergente. Permite simultáneamente, evaluar el producto y el proceso de aprendizaje a lo largo del tiempo, especialmente cuando las carpetas incluyen "borradores" y evidencias del aprendizaje de los alumnos en sus primeras etapas. Esta evaluación del

trabajo recopilado a lo largo del tiempo cambia el foco de la evaluación desde una simple "fotografía instantánea" de las capacidades del estudiante en un momento particular, a un énfasis en su crecimiento y progreso. Los contenidos de las carpetas al facilitar observar y recoger información continua, permiten transmitir a los alumnos, a sus padres y a los administradores, el mensaje de que el aprendizaje nunca finaliza porque siempre está evolucionando, creciendo y cambiando.

Dado que la lectura y la escritura son procesos complejos, el enfoque valida su carácter multifacético al permitir recoger muestras de los procesos afectivos y cognitivos que se expresan a través de las actividades de alfabetización. Al evaluar estas actividades no basta contar con un rango de textos y propósitos, sino que se deben considerar otras dimensiones importantes tales como el interés, la motivación, la lectura voluntaria, la toma de conciencia del alumno de sus estrategias metacognitivas y su habilidad para transferir los contenidos aprehendidos a otras situaciones de aprendizaje.

El procedimiento proporciona la oportunidad de que tanto los maestros como los alumnos puedan reflexionar en forma colaborativa al evaluar sobre qué se ha aprendido bien y qué se necesita continuar aprendiendo. Históricamente la evaluación ha sido vista como un procedimiento externo destinado a calificar a los alumnos y no como algo que debe ser hecho conjuntamente por y para docentes y estudiantes. Cuando se concibe la evaluación como un proceso controlado a la vez por maestros y alumnos, se hace más efectiva la enseñanza y la toma de decisiones frente a ella. De modo similar, las actividades de evaluación que involucran a los estudiantes, los ayudan a entender sus propias habilidades y necesidades y a responsabilizarse de su propio aprendizaje. La evaluación participativa refuerza los lazos entre los alumnos y los maestros al situarlos como socios en el proceso de aprendizaje.

## *¿Qué tipo de carpeta se recomienda?*

Marsha Grace (1994) recomienda tres tipos de carpetas: de observaciones del maestro, de trabajo en curso y de trabajos concluidos. Valencia (1990) sugiere, un archivador o cartapacio extendible que incluya a) ejemplos de trabajos seleccionados por el maestro o por el estudiante, b) las notas de observación del maestro, c) las autoevaluaciones periódicas de los alumnos y d) las anotaciones sobre los progresos logrados en la lectura y escritura elaboradas colaborativamente entre el maestro y los alumnos. En general, la naturaleza exacta de las carpetas variará de acuerdo con los propósitos tenidos en cuenta para implementarlas.

Lógicamente los portafolios deben ser mantenidos en un lugar en la sala de clases que sea fácilmente accesible a los alumnos y a los maestros, a diferencia de un libro de calificaciones o de anotaciones secreto e intocable guardado en la oficina del director. Su ubicación debe invitar a los estudiantes a enriquecerlo con los trabajos presentes y a reflexionar sobre sus contenidos para planear los próximos pasos de sus aprendizajes.

## *¿Cómo se planifica la evaluación a través de carpetas?*

La recomendación más importante es ser selectivo acerca de qué ítemes se incluirán en las carpetas. Dado que la decisión acerca de lo que se evaluará debe surgir de las prioridades curriculares, un paso previo es determinar los objetivos del proceso de enseñanza/aprendizaje para, a continuación, establecer las categorías. Si los objetivos de la instrucción no se especifican claramente, las carpetas corren el riesgo de ser sólo un "cajón de sastre" o un lugar para guardar tests sobre destrezas aisladas.

Las categorías en lo posible deben ser amplias. P. e., Valencia (1990) recomienda, en la evaluación de la lectura, las siguientes: comprensión del mensaje del autor, aprendizaje de nuevas informaciones a partir de textos expositivos, habilidad para resumir el argumento de una historia, uso flexible de las destrezas de identificación de las palabras, lectura fluida e interés y deseo de leer.

Por otra parte, Au et al (1990) dentro del enfoque del lenguaje integral, recomiendan incluir como marco para la evaluación, las dimensiones motivacionales, afectivas, cognitivas y estratégicas de la alfabetización, colocando la es-

**LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA REQUIERE UN TRATAMIENTO TOTALMENTE NUEVO PARA EL ÁREA DE LENGUA**

La lengua y los textos 1
ASESORAMIENTO Y COORDINACIÓN LINGUÍSTICA
María Elena Rodríguez
Fernando Avendaño
Susana Aime
Gabriel De Luca
Paula Galdeano

La lengua y los textos 2
ASESORAMIENTO Y COORDINACIÓN LINGUÍSTICA
María Elena Rodríguez
Fernando Avendaño
Susana Aime
Gabriel Cetkovich
Gabriel De Luca
Diego Di Vincenzo
Paula Galdeano

La lengua y los textos 3
ASESORAMIENTO Y COORDINACIÓN LINGUÍSTICA
María Elena Rodríguez
Fernando Avendaño
Susana Aime
Gabriel Cetkovich
Gabriel De Luca
Diego Di Vincenzo
Paula Galdeano

**La gramática textual y la lingüística del discurso, al alcance de los adolescentes. La sintaxis oracional y la morfología, trabajadas en función del texto. El enfoque pragmático para lograr la competencia comunicativa. Todos los textos: desde el cuento a la telenovela, desde la poesía al video clip. *La lengua y los textos*: el título es el mensaje.**

**PARA LITERATURA**
Literatura Española
Literatura Argentina e Hispanoamericana
Literatura Española, Argentina e Hispanoamericana

**Santillana**
**SECUNDARIA**

Beazley 3860 (1437) Buenos Aires Tel. 912-7220/7430- Fax. 912-7440
**Delegación Rosario** Montevideo 611 (2000) Rosario/Santa Fe - Tel. y fax: (041) 24-9762
**Delegación Córdoba** Bolívar 376 (5000) Córdoba - Tel y fax: (051) 21-4769

critura en el mismo nivel de importancia de la lectura. Establece las categorías de acuerdo con estas seis dimensiones de la alfabetización: apropiación, comprensión lectora, procesos de escritura, identificación de palabras, lenguaje y conocimiento del vocabulario y lectura voluntaria.

El concepto de apropiación es entendido por estos investigadores como una dimensión afectiva de la alfabetización referida a cómo los estudiantes valoran su propia habilidad para leer y escribir (Fagan, 1987), la demuestran a través de sus sentimientos positivos frente a ella y en su inclusión en su vida diaria. La comprensión lectora es definida como una interacción dinámica entre el lector, el texto y la situación social dentro de la cual la lectura toma lugar. El proceso de escritura es visto en forma similar como dinámico y no lineal. La identificación de palabras enfatiza la noción de que su efectiva realización requiere del uso de diferentes estrategias y sistemas de claves para enfrentarla. El lenguaje como conocimiento del vocabulario implica la habilidad para aprender y usar términos y estructuras tanto en la lengua hablada como en la escrita y, por último, la lectura voluntaria se refiere a que los estudiantes seleccionan los materiales que ellos desean leer, ya sea con fines informativos o recreativos.

A partir de estas categorías Au et al., derivan cinco tareas y procedimientos de evaluación: cuestionario sobre actitudes hacia la lectura y la escritura; respuestas a tareas relacionadas con la literatura; muestras de escritura de los estudiantes; registros o bitácoras de los estudiantes y protocolos de lectura voluntaria.

Una vez que se ha planeado el foco de la carpeta, Valencia (1990) recomienda organizar su contenido en dos partes: la primera incluye la evidencia real o dato bruto del trabajo de los alumnos. P. e.: respuestas escritas frente a una lectura, registros de libros leídos en forma voluntaria, trabajos diarios seleccionados, textos escritos en varios estados de completamiento, listas de cotejo, resultados de pruebas, proyectos, grabaciones de comentarios en círculos de lectura, la carta a un autor de un libro favorito, noticias, anécdotas, letras de canciones y otros textos auténticos, etc. La segunda parte, registra un resumen o una base para incluir datos para sintetizar la información.

Los contenidos de la primera parte permitirán a los maestros examinar el trabajo real de los alumnos, y los resúmenes lo ayudarán a tomar decisiones y a comunicarlas a los alumnos, a sus padres y a los administradores.

### *Manejo de los contenidos de las carpetas*

El enfoque de evaluación mediante el uso de carpetas, refleja lo que los buenos maestros han estado haciendo durante años. La diferencia está en que ahora se destaca su importancia y valor, en cuanto forma complementaria de evaluación. Sin embargo, si la utilización de las carpetas no se enfrenta en forma organizada, se corre el riesgo de que la valiosa información que aporta sólo sirva de medio para evaluar y retroalimentar los logros de los alumnos dentro de la sala de clases y no sea un instrumento eficiente para informar a los otros actores involucrados en la toma de decisiones educativas.

La flexibilidad en el uso de los portafolios es uno de sus fundamentos más importantes, pero también implica su mayor problema y puede inducir a desconfiar de su confiabilidad, consistencia o equidad como medio de evaluación. Estos son algunos mecanismos para protegerse de estos problemas:

- Establecer acuerdos en relación con las metas y prioridades para la instrucción, llegando a un consenso de expectativas y criterios.
- Recolectar una serie de indicadores claros para cualquier objetivo particular; generalmente, mientras más mediciones se tienen, mayor es la confiabilidad de las conclusiones o decisiones a las que se arriban.
- Atender la consistencia incluyendo dos niveles de evidencia de evaluación: evidencia requerida y evidencia de apoyo. La primera capacita al maestro para mirar sistemáticamente a cada estudiante en sus logros individuales y en sus logros comparativos. Esta evidencia requerida pueden ser actividades individuales, recuentos o listas de cotejo, participación en proyectos de curso colectivos relacionados con metas de alfabetización. La evidencia requerida puede ser bien estructurada (una lista de cotejos o un protocolo de lectura) o bien puede ser más flexi-

ble (los alumnos seleccionan cada seis meses las mejores muestras de sus textos escritos; un cassette de la lectura de un alumno de un pasaje favorito al comienzo y al final del año escolar, etc.).

La segunda, es decir, la evidencia de apoyo, es documentación adicional del aprendizaje. Se puede seleccionar en forma independiente o en colaboración entre el alumno y el maestro: puede ser el resultado de una actividad espontánea o estar cuidadosamente planeada (mapa semántico completado antes y después de haber leído una selección, etc.). La evidencia de apoyo es crucial para construir un cuadro completo de las habilidades de lectura y escritura de los alumnos porque ella muestra la profundidad y variedad de los logros, típicamente olvidadas en las evaluaciones tradicionales. Proporcionan además la oportunidad para que los maestros y los alumnos obtengan ventajas de la singularidad de cada sala de clases y de cada uno de ellos, gracias a la inclusión de variados indicadores de aprendizaje.

### *Uso de la carpeta para tomar decisiones*

Los contenidos de las carpetas pueden ser revisados en forma periódica o cuando sea necesario por el maestro junto con los alumnos, por ellos individualmente o con sus compañeros. Durante las observaciones se pueden comentar los avances, agregar anotaciones o decidir la inclusión de otras muestras. El diálogo intra o interpersonal que resulta de la revisión del portafolio es un componente crítico tanto para la evaluación como para el mejoramiento de los aprendizajes. Al fin del año escolar, los docentes y los alumnos pueden decidir colectivamente que ítemes permanecerán en la carpeta y cuáles serán llevados a casa.

Las carpetas constituyen también una valiosa fuente de información durante las entrevistas con padres y directores. Mientras los primeros pueden estar interesados en los datos tipo contenido bruto –la evidencia auténtica de los aprendizajes– los directores o administradores pueden interesarse más en la información contenida en la hoja resumen. En ambos casos, la evaluación refleja más información auténtica y continua, que aquélla disponible sólo a partir de puntajes obtenidos a través de pruebas estandarizadas, referidas a criterio o elaboradas por el maestro para ser aplicadas en forma colectiva.

En resumen, la utilización de las carpetas en la evaluación de las acciones e interacciones relacionadas con la alfabetización dentro de la sala de clases, expande la definición de la evaluación al reunir una amplia variedad de indicadores de aprendizaje productos de variadas situaciones educativas. Demanda que se considere la evaluación como una parte integral del proceso de enseñanza/aprendizaje y representa una filosofía que convalida tanto el proceso como los productos del aprendizaje, como también la activa participación de los alumnos y de los maestros en su propia evaluación y desarrollo.

## Nota

El presente trabajo fue presentado en la Sociedad de Dislexia del Uruguay el 6 de mayo de 1994. La autora sugiere consultar o confrontar la lectura de este artículo en continuidad con el artículo de Marsha Grace: "El sistema de trabajo con carpetas en el aula". **Lectura y Vida**. Año 15, N° 1, (1994).

## Referencias bibliográficas

Au, Kathryn; Judith Scheu, Alice Kawakami y Patricia Herman (1990). "Assesment and accountability in a Whole Literacy curriculum", **The Reading Teacher**. Vol. 43, N° 8, p.574-578.

Campione, Joseph C. y Ann L. Brow (1985) "Dinamic Assesment: One approach and some initial data", **Technical Report** N° 361. Urbana, Ill: Centre for the Study of Reading.

Collins, Allan; John Seely Brown y Kathy M. Larkin (1980) "Inference in text understanding." En R. Spiro, Bertrand C. Bruce y William F. Brewer (comps.) **Theoretical issues in reading comprehension**. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Fagan, W.T. (1989) "Empowered students, empowered teachers." **The Reading Teacher**, vol. 42, N° 8, p. 572-578.

Grace, Marsha (1994) "El sistema de trabajo con carpetas en el aula". **Lectura y Vida**, Año 15, N° 1.

Hansen, Jane (1992) "Literacy portfolios emerge." **The Reading Teacher**, vol. 45, N° 8, p. 604-607.

Koretz, D. (1991) "The effects of high-stakes testing on achievement: preliminary findings about generalization across tests." Artículo presentado en el Annual meeting of the American Educational Research Association. Chicago.

Linn, R.L. (1985) "Standards and expectations: the role of testing" (summary). **Proceedings of a National Forum on Educational Reform**. New York: College Board. p. 88-95.

Pearson, David (1985) "Changing the face of reading comprehension instruction." **The Reading Teacher**, vol. 38 (abril), p. 724-738.

Mathews, K. J. (1990) "Assesment. From computer management to portfolio assesment." **The Reading Teacher**, vol. 6, p. 420-421.

Shepard, L. A. (1990) "Inflated test score gains: is the problem old norms or teaching the tests?" **Educational Measurement: issues and practice**, vol. 9 (3), p. 15-22.

Valencia, Sheila y David Pearson (1987) "Reading assesment: time for a change." **The Reading Teacher**, vol. 40, N° 8, p. 726-732.

Valencia, Sheila (1990) "A portfolio approach to classroom reading assesment: the why, whats, and hows." **The Reading Teacher**, vol. 43, N° 4, p. 338-340.

Valencia, Sheila; H. E. Hiebert y P. Afflerbach (eds) (1994) **Authentic reading assesment: practices and possibilities**. Newark, DE: International Reading Association.

**ASOCIACION INTERNACIONAL DE LECTURA**

**Organismo Consultor de Unesco**

**Presidenta**

Dolores B. Malcolm
State and Federal Programs
St. Louis Public Schools,
St. Louis, Missouri

**Presidente electo**

Richard T. Vacca
Kent State University
Kent, Ohio

**Vicepresidente**

John J. Pikulski
University of Delaware
Newark, Delaware

**Director Ejecutivo**

Alan E. Farstrup

**Consejo Directivo**

**Sandra McCormick**, Ohio State University
Columbus, Ohio
**Mary Ellen Vogt**, California State University
Long Beach, California
**Carmelita Kimber Williams**, Norfolk University
Norfolk, Virginia
**John Elkins**, The University of Queensland
Brisbane, Australia
**Yetta M. Goodman**, University of Arizona
Tucson, Arizona
**Barbara J. Walker**, Montana State University-Billings
Billings, Montana
**Richard L. Allington**, University at Albany-SUNY
Albany, New York
**James F. Baumann**, National Reading Research Center
University of Georgia, Athens, Georgia
**Kathleen Stumpf Jongsma**, Northern Independent
School District, San Antonio, Texas



1213

# UNA POSIBLE ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA LA CONSTRUCCIÓN INICIAL DE LA LENGUA ESCRITA A PARTIR DE LA COMPETENCIA DEL HABLANTE

HUGO SALGADO

*Docente en el área de Didáctica de la Lengua,*
*autor de diversos trabajos acerca de su especialidad e investigador.*
*Buenos Aires, Argentina.*

Para poder comprender mejor los límites de la presente exposición[1], recordemos algunas palabras de Emilia Ferreiro en **Los hijos del analfabetismo**. Allí se puede leer lo siguiente:

*... es importante señalar que **no basta con un ambiente alfabetizador** para que una persona se alfabetice (...). Además del ambiente alfabetizador debe haber alguna **intervención específica** (...). Debe haber una intervención que apunte a la **comprensión**, no ya de las funciones sociales de la lengua escrita, sino **de la estructura de ese objeto**. Las actividades que apuntan hacia la identificación y comprensión de las funciones sociales pueden incluir actividades relativas a la estructura del objeto pero no necesariamente, en tanto que hay actividades que **específicamente** se dirigen hacia los problemas relativos a la estructura del objeto. Es a estas últimas que yo llamaría **actividades específicas de construcción de conocimiento sobre el objeto**."*[2]

Hasta aquí, las palabras de Emilia Ferreiro.

Ahora bien; la experiencia que se expondrá a continuación trata de mostrar la incidencia que la intervención del docente, privilegiando **estas actividades específicas de construcción de conocimiento sobre el objeto escritura**, puede tener en la construcción de la hipótesis alfabética, en tan sólo 30 días de clases.

Esta experiencia se llevó a cabo sobre un total de 101 alumnos de 1er. grado, correspondientes a escuelas públicas y privadas de la ciudad de Buenos Aires.

En todos los casos, el trabajo se desarrolló en las condiciones normales de aula, con la única participación directa de la maestra a cargo y en grados de entre 20 y 32 alumnos.

## Diagnóstico

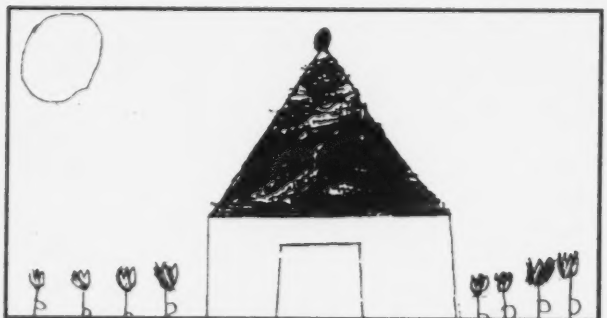
Al iniciar las actividades escolares (el primer o segundo día de clases), se propuso un trabajo de escritura espontánea (cómo pasamos las vacaciones, los juguetes que más nos gustan o las comidas preferidas), para tratar de diagnosticar, a través del desempeño de los niños, los diversos niveles de conceptualización alcanzados.

Una vez que el niño realizaba su dibujo, si no había producido ningún tipo de escritura, se le pedía que escribiera algo (el nombre de alguno de los elementos que hubiese dibujado o una frase que pronunció cuando comentó su dibujo). La consigna en todos los casos fue: *Escribí como a vos **te parece** que se puede llegar a escribir*. Cuando entregaba el trabajo, se le pedía que "leyera" lo que había escrito; y la maestra escribía lo que el alumno le decía, consignando (dentro de lo posible) la relación que pudiera haber entre la lectura y la escritura.

Los niveles en el desempeño de la escritura que aparecieron en este diagnóstico permitieron configurar cuatro grupos de alumnos:

### Grupo 1

Hubo ciertas producciones, como la de Rosario, en las cuales, a pesar de las diversas sugerencias de la maestra, no apareció ningún tipo de escritura, ni siquiera la del propio nombre:



Rosario

En otros casos, como el de Ariana, tal vez motivados por la insistencia de la maestra, hubo quienes produjeron algún tipo de escritura pero no le asignaron significación alguna. Cuando la docente les preguntaba qué era lo que habían escrito, los niños respondían que no sabían:

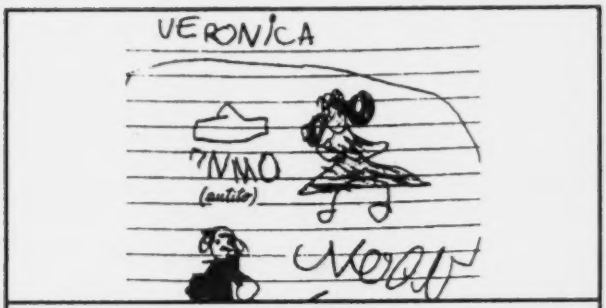
Ariana

Finalmente, dentro de este primer grupo también encontramos producciones como la de Belén, en las cuales sólo aparece escrito el nombre de la niña (incluso con ciertas inversiones, como en este caso) y, a pesar de las sugerencias de la maestra, no se produce ninguna otra escritura:

Belén

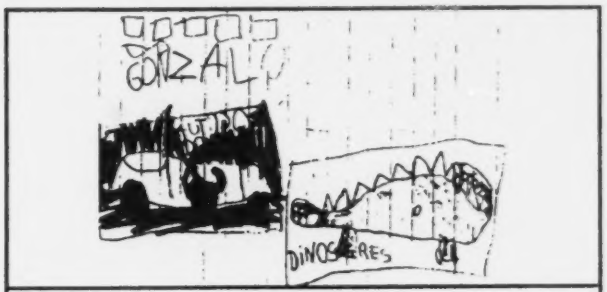
*Estos tres tipos de producciones permitieron configurar un primer grupo sobre el cual se iba a prestar mucha atención en el desarrollo futuro de las clases. La ausencia total de escritura podría estar reflejando un serio desconocimiento de las funciones sociales de la lengua escrita. Por otra parte, la sola presencia del nombre podría deberse a un mero adiestramiento de carácter escolar, y no permitiría garantizar, por sí misma, una adecuada identificación de dichas funciones.*

Existen otras producciones, como la de Verónica, en las cuales se muestra ya una cierta comprensión de las funciones sociales de la lengua escrita (la niña sabe que escribir sirve para transmitir un determinado significado); pero su escritura tan sólo remeda las grafías convencionales. Podríamos decir que se trata de escrituras "pseudografemáticas":




Verónica

En otros casos, si bien el alumno escribe, como Gonzalo, su producción es la resultante de una mera copia de modelos a la vista (extraídos de alguna ilustración, como en este caso) y no permite identificar con claridad el nivel de conceptualización que ha alcanzado sobre el objeto de conocimiento:



Gonzalo

En otros casos hay ciertos alumnos, como Pablo, que producen escrituras convencionales *(MAMA, TIO, PAPA...)* pero que ya no son copias de modelos a la vista. Esto sirve para comprobar el interés del niño y, por sobre todo, de su entorno familiar (que fue el que seguramente le ha brindado la información necesaria), por el aprendizaje de este nuevo objeto de conocimiento:

Pablo

Sin embargo, estas imágenes coincidentes con la ortografía convencional no garantizan por sí solas la construcción de la hipótesis alfabética, pues siguen siendo, aunque propias, meras escrituras "ideográficas". Esto se puede ver claramente en este trabajo, donde aparece una típica escritura "presilábica" *(IMOA)* que Pablo intentó borrar, pero rescatamos para su observación.

*Estos tipos de trabajos permitieron conformar un segundo grupo de alumnos. Si bien sus producciones no nos dejan conocer exactamente el nivel de conceptualización alcanzado, pareciera ser que la actitud ante este nuevo objeto no es la misma que la de los niños del grupo anterior: éstos se animan a escribir y saben que la escritura sirve para transmitir un significado.*



1210

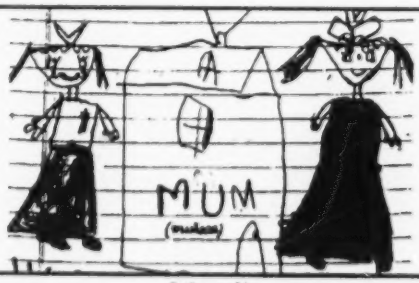
## Grupo 3

Otras producciones, como la de Jonatan, no sólo permiten percibir un cierto conocimiento de las funciones sociales de la lengua escrita sino que, además, muestran una predisposición por parte del niño para aventurarse en la construcción del objeto escritura, poniendo de manifiesto una clara hipótesis presilábica:

Jonatan

Este ejemplo de Jonatan (que escribió *MINGO* por *muñeco*) permite corroborar lo dicho anteriormente: escrituras "ideográficas" propias (como la de todos los nombres que supo escribir: *DIEGO, GONZALO, JONATAN)* no garantizan la construcción de la hipótesis alfabética.

Sobre los 101 alumnos que intervinieron en la experiencia, sólo apareció un caso, el de Magalí donde cabría la posibilidad de entrever una escritura silábica: .




Magalí

*Estos trabajos escritos permitieron determinar un tercer grupo de alumnos sobre los cuales el docente podría trabajar con un mayor conocimiento. Si bien el nivel de conceptualización alcanzado puede resultar poco satisfactorio para los fines que se propone la educación formal, la maestra podrá instrumentar las actividades que considere más convenientes para favorecer la superación de estas hipótesis, que ya sabe que existen.*

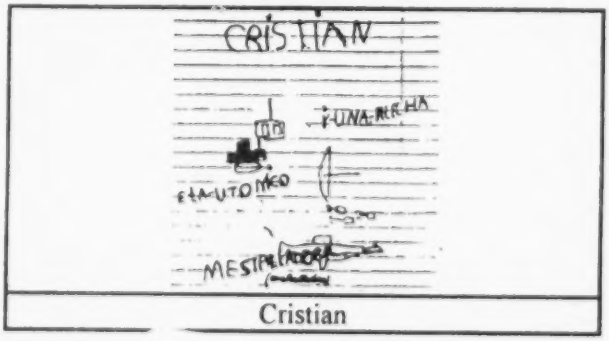
## Grupo 4

Por último, hay producciones, como las de María Eva, en las cuales ya aparecen escrituras que podríamos denominar "fonológicas" y que, aunque limitadas a un solo vocablo, muestran claramente la construcción de la hipótesis alfabética:

En estos casos, la ausencia de la ortografía convencional es la que permite diferenciar este tipo de producción de aquellas otras "ideográficas", que aparecieron en el grupo 2.

Otros alumnos, como Cristian, muestran una escritura "fonológica" más fluida que no se limita ya a la producción de un solo vocablo. Si bien se trata de escrituras que pueden resulta parcialmente fragmentarias (caso de *MESTALLADORA* por *ametralladora*), nos muestran sin lugar a dudas que el conocimiento primario esencial para el proceso que nos ocupa ya ha sido adquirido:

María Eva




Cristian



1217

Finalmente, podemos encontrar producciones como las de Josefina, en las cuales el alumno ya pone de manifiesto la elaboración de breves discursos y no se limita a la escritura de vocablos aislados.

Josefina

*Estos últimos trabajos permiten configurar un cuarto grupo de alumnos que, sin duda, han alcanzado un nivel bastante satisfactorio para el abordaje inicial del aprendizaje que nos ocupa. El docente podrá utilizar a estos niños como posibles informantes en las actividades futuras.*

Una vez diagnosticado el grupo, se comenzó el trabajo a partir del:

## Primer momento

Más allá de toda actividad libre de lectura y escritura que los docentes realizaban con el fin de favorecer la identificación y comprensión de las funciones sociales de la lengua escrita, se trató de privilegiar una serie de actividades orales, durante un lapso cercano a las dos primeras semanas de clases, para que los alumnos pudieran ir reconociendo los sonidos articulados reales de su lengua.

Este reconocimiento inicial se proponía favorecer la posterior construcción de la hipótesis alfabética, haciendo que el niño percibiera que la cadena sonora de la palabra que articula oralmente está compuesta por unidades menores que la sílaba (los fonemas), susceptibles de ser aislados.

A continuación se ejemplifican algunas de estas actividades llevadas a cabo en la experiencia.

1. Decimos palabras que comiencen con un determinado sonido consonántico, p.e.: **[m...]**.
2. Una vez que el salón se había llenado de palabras que empezaban con **[m... ]**, se presentaba una lámina como ésta:

y se les proponía que marcaran, redondearan o colorearan los elementos cuyos nombres comenzaban con el sonido **[m...]**. En este caso: **m**ariposa, **m**edias, **m**esa, **m**ono.

3. También se podía proponer dibujar otro elemento distinto cuyo nombre comenzara con el mismo sonido y que no figurara en la lámina. Desde ya, esta misma estrategia se utilizó otros sonidos consonánticos.
4. Otra actividad:
   ¿Quién se anima a dibujar un elemento cuyo nombre comience con **[s... i]**? O con **[s... a]**. (Una observación: Nunca aparecía como una articulación silábica **[sa]**, sino fonológica **[s] + [a]**.)

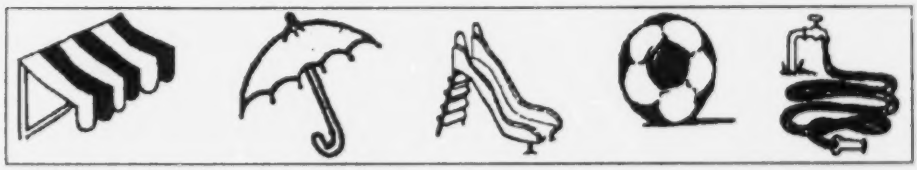


1216

5. Después se presentaba una tarjeta como ésta:

y se pedía que recortaran los dibujos y pegaran dentro del cuadro únicamente aquellos cuyos nombres comenzaban con **[s... o]**: sombrero y sol.

6. Otra propuesta fue *El buscador de sonidos*. Frente a una ilustración como ésta:



Se pedía marcar, redondear o colorear los elementos cuyos nombres tuvieran escondido el sonido **[l...]**: toldo y pelota.

7. Simultáneamente con todas las actividades descriptas hasta aquí, se podía presentar a los niños un personaje cuya característica particular era la de pronunciar las palabras articulando cada sonido en forma fragmentada. *¿Saben cómo dice "ojo"?*: **[o]-[j]-[o]**. *¿Y "sal"?*: **[s]-[a]-[l]**. (Algunas maestras optaron por plantear estas mismas actividades orales pero sin recurrir a ningún personaje.)

8. También se propusieron algunas adivinanzas:

a. *Adivina, adivinador: ¿cuántos sonidos tiene la palabra "amor"?*

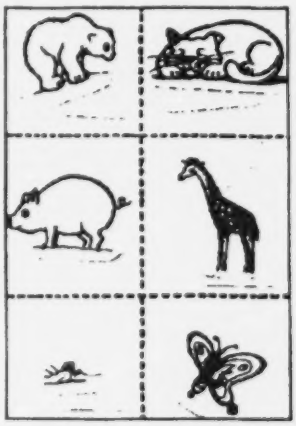
b. *¿Quién adivina, quién adivina...? ¿Cuántos sonidos tiene la palabra "gallina"?*

c. *¿Cómo se llama ese animal chiquito y verde que anda a los saltos por el pasto y come bichitos?: su nombre empieza con* **[s]**, *termina con* **[o]** *y tiene cuatro sonidos.* (Toda respuesta, fuera correcta o no, se corroboraba con los datos proporcionados: ¿empieza con **[s]**?, ¿termina con **[o]**?, ¿cuántos sonidos tiene?)

9. En forma ocasional también se desarrollaron algunas actividades:

Una alumna de pronto pide en voz alta una goma para su trabajo y la maestra aprovecha: *¿Cuántos sonidos tiene la palabra "goma"?*

10. Más adelante se presentaba una lámina como ésta y se proponían algunas actividades:



¿Cuántos sonidos tienen los nombres de estos animales?

Vamos a hacer una marquita por cada sonido.

¿Cuál es el que tiene el nombre más largo? ¿Y el más corto?

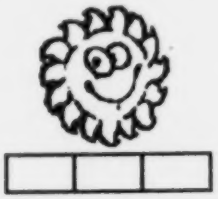
Recortamos y ordenamos de menor a mayor (o viceversa).

También se promovió la reflexión en torno a la diferencia que existe entre el tamaño del elemento representado y la cantidad de sonidos que se emplean para nombrarlo.



1213

11. Por último, se presentaron pequeños conjuntos de dibujos (p.e. una luna y un sol):



se articulaban los sonidos que conformaban las palabras, se realizaban pequeñas marcas debajo de la ilustración, una por cada sonido, y luego se proponía el reconocimiento de la ubicación espacial de algunos de ellos. P.e.: *¿Dónde iría el sonido* **[l]** *o* **[a]***?* (para "luna") *¿Y el sonido* **[o]***?* (para "sol").

Esta serie de actividades son tan sólo una pequeña muestra de las tantas que se llevaron a cabo en las experiencias, durante esas dos primeras semanas de clases.

Cuando se pudo observar que los niños habían tomado conciencia de que la cadena sonora de la palabra estaba compuesta por sonidos susceptibles de ser aislados, menores que la sílaba, se inició el:

## Segundo momento

Sabemos que, una vez alcanzado un cierto desarrollo de la conciencia fonológica, el sujeto comienza a buscar las fuentes de información que considera más adecuadas para poder establecer esa relación fonema-grafema que ya intuye que subyace en nuestro sistema alfabético de escritura. Por consiguiente, el objetivo de este segundo momento era **descubrir** una posible representación grafemática de cada uno de los sonidos articulados de la lengua (en el caso de nuestra realización dialectal: un total de 22 fonemas reales de uso).

Desde ya, sabemos que inicialmente no se pueden establecer **todas** las relaciones que presupone el adecuado manejo del código ortográfico convencional; lo que en este momento el sujeto realiza es una cierta regularización del sistema, que le permita acceder a él.

Si bien el niño puede hallar espontáneamente estas fuentes de información primaria en los diversos portadores de textos (libros, carteles, envases, etc.) o en la grafía de su propio nombre y en la de los nombres de sus compañeros, como generalmente vemos en ciertas experiencias conocidas, aquí se planteó efectuar un recorte no excluyente de la información, con fines didácticos. Es por ello que, en este segundo momento, se suministró una fuente de información **racional, mínima y suficiente** (nueve palabras castellanas, como ya veremos), que permitieran al alumno identificar inicialmente una posible representación gráfica para cada uno de esos 22 fonemas de su lengua, favoreciendo así la regularización del sistema de escritura que, por lo general, el niño lleva a cabo de manera espontánea.

Esta información apareció organizada en tres series de láminas que, por su unidad temática, posibilitaron su presentación dentro de una determinada situación de aprendizaje:

P. e., después de alguna actividad oral sobre las distintas partes del cuerpo humano o del posible reconocimiento del esquema corporal, el docente decidía presentar tres láminas:

1220

Después de una visita al zoológico, de la lectura de un cuento con animales o de una conversación sobre la granja, el educador presenta otras tres láminas:

Finalmente, al hablar de los alimentos o de los derivados de la leche, aparecían las últimas tres:

Estas 9 palabras proporcionan una representación gráfica de todos y cada uno de los fonemas que utilizamos al hablar.

La hipótesis del nombre (por la cual se presupone que la palabra escrita debajo de un dibujo es aquella con la cual se designa el objeto representado) torna innecesaria la lectura de la misma por parte del docente.

El educador proponía, entonces, una vez anticipado el vocablo, su fonologización, tal como se venía haciendo en las actividades anteriores. Luego se verificaba la coincidencia entre la cantidad de sonidos articulados oralmente en cada palabra (p. e.: **[m]-[a]-[n]-[o]** tiene cuatro sonidos) y la cantidad de letras que allí aparecían (o la cantidad de cuadrados de cartulina que ocultaban su representación gráfica, si se había optado por presentar las láminas con las letras tapadas).

Por último, se identificaba uno a uno cada fonema previamente articulado con su correspondiente grafema.

Estas láminas permanecieron al alcance de los alumnos todo el tiempo necesario, para que pudieran recabar en ellas las informaciones que requerían para el desarrollo de sus experiencias de escritura; no se trata de palabras para ser copiadas, fragmentadas silábica o grafemáticamente en el pizarrón o repetidas en el cuaderno para su memorización.

Estas series podían presentarse en forma espaciada, proponiendo actividades de escritura específicas para cada una de ellas, o bien en un lapso relativamente breve. En las experiencias desarrolladas, las maestras optaron siempre por presentarlas gradualmente y, al cabo de cada presentación, destinaron unos días a ciertas actividades pautadas de escritura que permitieran instrumentar la información parcial que cada serie de láminas iba proporcionando.

Fue por ello que, cuando habían transcurrido aproximadamente 30 días de clases desde aquel diagnóstico inicial, recién se procedió a tomar la:

## Primera evaluación

Al igual que en el diagnóstico, se propuso realizar un trabajo libre de escritura, el cual fue evaluado utilizando los mismos parámetros.

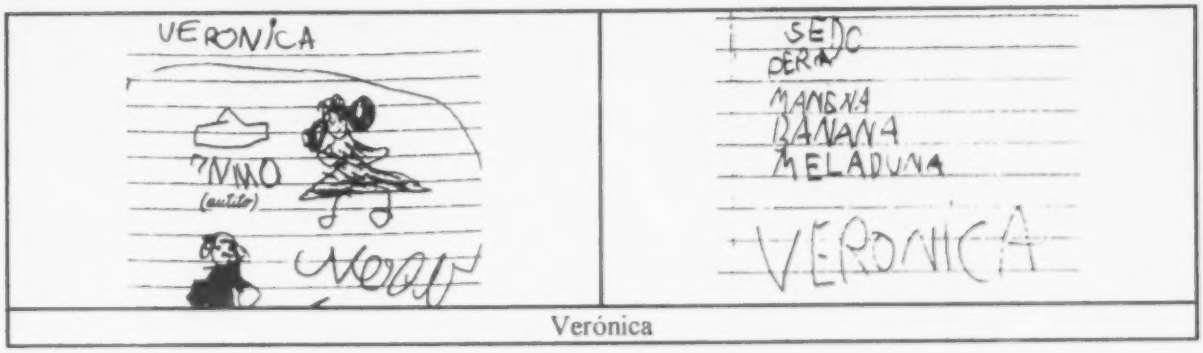
Se pudo observar que ningún alumno pertenecía ya al grupo 1, pues todos realizaban algún tipo de producción escrita. Muchos de aquellos que en el diagnóstico pertenecían a este grupo, como Rosario, pusieron de manifiesto una escritura fonológica que confirmaba la construcción de la hipótesis alfabética:



1221

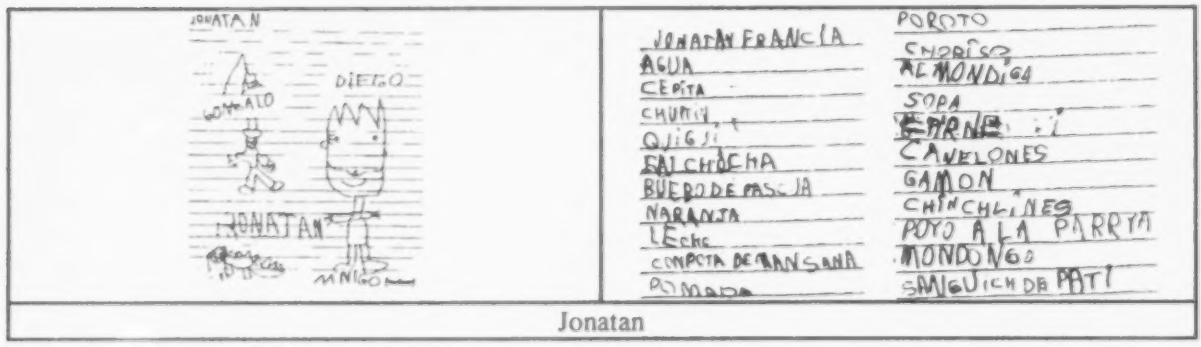
Rosario

De los alumnos pertenecientes al grupo 2, como Verónica, también se pudo constatar que la mayoría había pasado al grupo 4:




Verónica

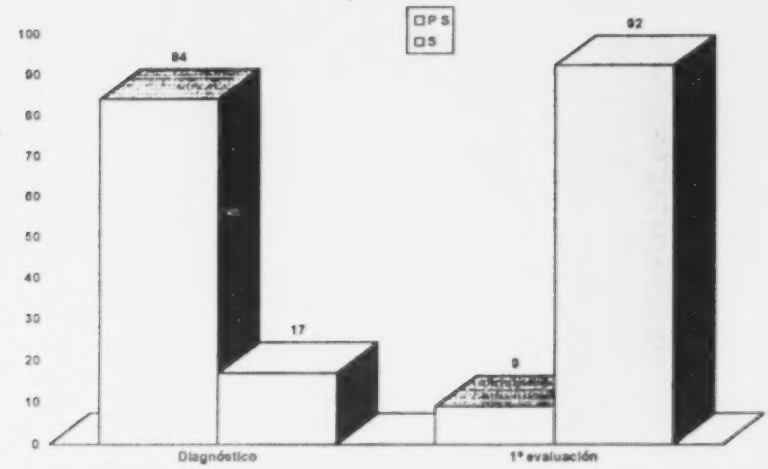
También se pudo verificar que muchos de los niños que en el diagnóstico pertenecían al grupo 3, como Jonatan, habían logrado la construcción de la hipótesis alfabética y alcanzado un desempeño significativamente satisfactorio:




Jonatan

Haciendo un análisis cuantitativo de los resultados, se observó que en el diagnóstico habían aparecido un total de 84 alumnos, distribuidos en los tres primeros grupos, cuyo rendimiento podía ser calificado como poco satisfactorio, teniendo en cuenta las expectativas de la educación formal; mientras que los 17 restantes, pertenecientes al grupo 4, manifestaron un rendimiento bastante satisfactorio:

BEST COPY AVAILABLE

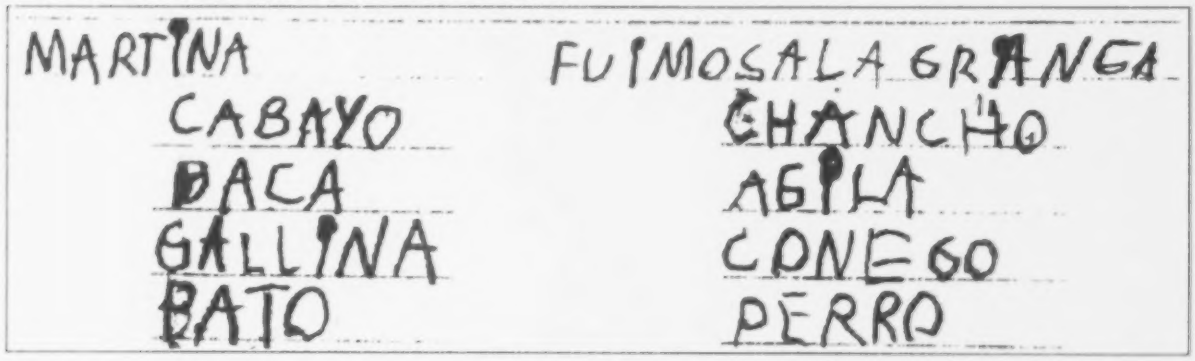



A través de las producciones obtenidas 30 días de clases después, se pudo verificar que sólo 9 alumnos continuaban en un nivel poco satisfactorio (exclusivamente pertenecientes a los grupos 2 y 3), mientras que los 92 restantes se ubicaban dentro del grupo 4, con un nivel bastante satisfactorio.

Estos resultados parecieran corroborar la notoria incidencia que estas actividades específicas pueden tener en la construcción del conocimiento sobre el objeto escritura, tanto por el desarrollo de la conciencia fonológica cuanto por una racionalización didáctica de las fuentes de información primaria.

Pero esta racionalización de las fuentes de información (las 9 palabras iniciales) no apunta exclusivamente a facilitar la elaboración de las primeras producciones escritas, sino que, además, tiende a promover un proceso de aprendizaje más reflexivo y consciente de la ortografía convencional. Ayuda a organizar las intervenciones del docente a través de la diferenciación entre los distintos tipos de informaciones ortográficas y favorece la toma de conciencia por parte del alumno de las posibilidades de error que un trabajo escrito presupone.

Así, por ejemplo, ante un trabajo como el de Martina, a pocos días de haber iniciado el aprendizaje, donde nos cuenta todo lo que vio en su paseo por la granja:




el docente puede orientar la relectura de la producción hacia el uso inconsciente que ha hecho del grafema G en las palabras **"granga"** y **"conego"**. Una vez que la niña lee su trabajo y, adecuadamente, dice que allí escribió [gránja] y [konéjo], el educador puede intervenir:

*"Así que acá dice* [konéjo] *con la* [j]. *¿como jirafa?"* (una de las palabras suministradas por las láminas).

Lo mismo podrá hacer con la palabra **granga**, para ayudar a la alumna a tomar conciencia de la diferencia que existe entre los sonidos [g] y [j] y sus posibles representaciones.

Gracias a la fuente de información de que dispone, puede remitir a la niña para que sea ella misma quien, en forma autónoma, busque la información pertinente que le permita salvar este error y reelabore finalmente su producción.

Esta niña, sin duda, ya ha comenzado a hacer sus propios descubrimientos sobre la ortografía convencional. Eso lo podemos comprobar, p.e., en el uso de *Y* y *LL* (para *cabayo* y *gallina*); y quizá sean estos descubrimientos los que la han llevado a considerar la posibilidad del uso de G para representar el sonido **[j]** (cosa que en castellano efectivamente sucede, pero sólo ante **[e]** o **[i]**). Sin embargo, la presencia de una fuente de información como la que suministran aquellas nueve palabras le posibilita al docente intervenir en este proceso de relectura y reelaboración, sugiriendo determinadas correcciones que el alumno ya está en condiciones de hacer.

Por supuesto que habrá otras que, por el momento, pasarán inadvertidas, no sólo ante los ojos de Martina, sino también ante los de su docente. Son los casos de *"cabayo"* (por *caballo*), *"baca"* (por *vaca*) y *"agila"* (por *águila*), correcciones que quedarán seguramente para ser puestas de manifiesto en otro momento más adecuado, cuando se vayan suministrando ciertas informaciones ortográficas.

Obsérvese cómo, gracias a una organización de las experiencias, es posible ya desde un comienzo promover la relectura y el control de las producciones, sin que el docente sienta la necesidad de reponer **todo** a través de una minuciosa corrección inconducente, o bien tener que obviar cualquier inadecuación. Hay errores que el alumno está en condiciones de corregir, y son éstos los que el docente puede señalar; hay otros, en cambio, que quedarán allí, a la espera del momento más oportuno.

Obsérvese que Martina ya incorporó el uso convencional de la letra C (en *"cabayo"*, *"baca"* y *"conego"*), letra que no había aparecido en las nueve palabras iniciales. Aquí también el educador tuvo su intervención.

Al haber partido la palabra *queso*, los niños identificaron inicialmente el fonema **[k]** con la letra *QU*. Cuando apareció la necesidad de incorporar la letra *C*, ya sea por conocimientos previos de los propios alumnos o por los descubrimientos intuitivos que iban llevando a cabo en sus experiencias de lectura, el docente suministró una información de este tipo (pág. 26):

**El lenguaje integral**
Kenneth Goodman

**Conceptos claves.**
**Gramática, lingüística y literatura.**
de Marta Marín.
Edición ampliada
para responder a los C.B.C.

**Estrategias para enseñar a aprender.**
de B. Fly Jones, A. Sullivan Palincsar,
Donna Ogle y Eileen Carr

**Exploraciones en clase.**
**Los discursos de la "no ficción".**
de Donald H. Graves

AIQUE
GRUPO EDITOR

**Educando hoy para el mundo del mañana**

Casa Central: Méndez de Andés 162 (1405) Cap. Fed. - Tel y FAX: (54-1) 982-2551/0193/0194 983-2549/9199
**Centro AIQUE** de atención al docente: Fransico Acuña de Figueroa 352 (1180) Cap. Fed. - Tel: 865-5169/4082

| QU ⇒ antes de A-O-U ⇒ C | |
|---|---|
| | CAMA |
| QUIERO | |
| | COPA |
| QUESO | |
| | CUNA |

para que el niño pudiera contextualizar tal conocimiento intuitivo e instrumentar consciente y autónomamente esta información en sus trabajos escritos, acercándose a la ortografía convencional de los grupos *CA, QUE, QUI, CO, CU*.

La finalidad de estas informaciones ortográficas que se fueron suministrando a partir de este momento no era que el alumno adquiriera un desempeño espontáneo coincidente con la ortografía convencional. El objetivo era favorecer la toma de conciencia de las posibilidades de error, lograr un mayor conocimiento del código de escritura, descubrir la existencia de informaciones ortográficas y, además, hacer que el sujeto actúe autónomamente, tanto en la búsqueda de estas informaciones cuanto en la instrumentalización que de ellas hiciera para corregir sus propios trabajos escritos.

Como se puede observar, estas estrategias no constituyen un método para la enseñanza de la lectura, sino más bien un ordenamiento didáctico de experiencias tendientes al aprendizaje inicial de la escritura. Cuando los niños descubrieron que eran capaces de leer lo que ellos mismos escribían y lo que los demás escribían, se verificó un acercamiento espontáneo a los portadores de texto en busca de la comprensión del significado.

Dicho de otro modo: esta propuesta no enseñó a leer, sino que permitió que los niños descubrieran por sí mismos que eran capaces de hacerlo.

## Notas

1. El presente trabajo fue presentado como ponencia en el **15° Congreso Mundial de Lectura** realizado en Buenos Aires del 19 al 22 de julio de 1994.
2. El destacado no corresponde al texto original.

## Referencias bibliográficas


Borzone de Manrique, A.M. y M. Marro (1990) **Lectura y escritura: nuevas propuestas desde la investigación y la práctica**. Buenos Aires: Kapelusz.

Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979) **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI.

Ferreiro, E. (1990) **Los hijos del analfabetismo**. México: Siglo XXI.

Ferreiro, E. (1991) "La construcción de la escritura en el niño." **Lectura y Vida**, Año 12, N° 3.

Ong, Walter (1987) **Oralidad y escritura**. México: Fondo de Cultura Económica.

Salgado, H. (1992) "De la oralidad a la escritura: el proceso de construcción fonético-ortográfico". **Lectura y Vida**, Año 13, N° 4.

Salgado, H. (1995) **De la oralidad a la escritura**. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

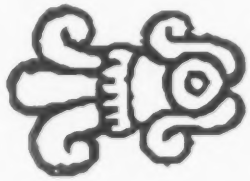
Vygotsky, L.S. (1992) **Pensamiento y lenguaje**. Buenos Aires: La Pléyade.

# El curriculum nacional y la proyección de imágenes étnicas:

## Un análisis del contenido de los libros escolares guatemaltecos

RONALD WILHELM

*Profesor Asistente, Department of Teacher Education and Administration, University of North Texas, Estados Unidos. Especialista en curriculum y educación multicultural.*



### Introducción

Este artículo presenta los resultados de un análisis del contenido de los libros de lectura usados para la enseñanza primaria en las escuelas públicas de Guatemala durante el año escolar 1990. La investigación a la cual nos referiremos aquí tuvo como objetivo identificar las concepciones curriculares que reproducen, dan legitimidad y proyectan las actitudes oficiales en relación con los diferentes grupos étnicos de Guatemala.

El proceso escolar, particularmente cuando está centralizado al nivel nacional, se constituye en un terreno fértil para la investigación de las actitudes e imágenes étnicas oficialmente promovidas. Las escuelas son áreas de conflicto cultural, terreno crítico en el cual las relaciones de poder de una sociedad están siendo constantemente reproducidas, desafiadas y reformadas (Giroux, 1981; Apple,1983). Los roles que desempeñan los textos escolares y los maestros son especialmente importantes en el proceso de legitimar la ideología del sector dominante de una sociedad. El aula es el escenario cotidiano de un proceso significativo de negociación social en el cual maestros y estudiantes

construyen y reproducen el saber nacional oficial, es decir, aquellas informaciones, actitudes y normas que legitiman las relaciones socioeconómicas existentes y los dominios de poder (Apple, 1983). Un análisis del contenido de los textos escolares, entonces, puede revelar elementos importantes de la ideología dominante, ya sea en lo que se refiere por ejemplo, a las relaciones de los sexos, ideas acerca de la nacionalidad, de las clases o de las relaciones étnicas (Anyon 1978, 1979, 1983; Giroux, 1983; Sleeter, 1991).

En una sociedad como Guatemala, donde hay diversos grupos étnicos, uno de esos grupos tiende a dominar el acceso a los recursos, inclusive a la información misma. En el caso guatemalteco, sectores de la élite ladina, que enfatizan su ascendencia española u occidental, desde la época poscolonial han defendido celosamente su control del poder político y económico de los desafíos de la mayoría indígena descendiente de los mayas. La historia de las relaciones tumultuosas entre estos dos grupos hace de Guatemala un centro de interés para los estudios acerca del poder y la etnicidad. Particularmente, el período reciente de violencia dirigida por fuerzas gubernamentales (1979-1984) que alcanzó proporciones de Holocausto para los mayas, subraya la importancia de un análisis de las fuentes institucionales sobre las imágenes y actitudes étnicas que constituyen la base de la ideología dominante.

## Metodología

Este proyecto de investigación sólo incluyó el análisis de contenido de libros de lectura e idioma por dos razones: 1) son los libros que más compran y usan los alumnos, especialmente en los primeros grados, en la mayoría de las escuelas visitadas y 2) ya que la mayoría de niños guatemaltecos abandonan sus estudios después del 3er. o 4to. grado, los libros de lectura representan el vehículo principal de la educación formal, (después de los maestros), para trasmitir imágenes, actitudes y valores a las nuevas generaciones.

Se analizaron 36 libros: 20 libros de lectura o idioma publicados por editoriales privadas, 6 libros dedicados a múltiples disciplinas publicados por la imprenta gubernamental CENALTEX, un libro de lectura del CENALTEX, un libro de pre-primaria del CENALTEX, cuatro libros de lectura y idioma español publicados por la imprenta del Programa Nacional de Educación Bilingüe (PRONEBI) y cuatro libros de idioma kaqchikel (un idioma maya) del PRONEBI. (Por razones de espacio no incluimos la lista de libros analizados.)

Los libros de imprentas privadas escogidos para el análisis, fueron extraídos de un listado confeccionado a partir de una encuesta informal hecha por CENALTEX en las escuelas públicas durante el año escolar 1990. La encuesta incluyó a 356 maestros de primaria en los departamentos de Sacatepéquez, Guatemala y Chimaltenango. Los maestros respondieron a la pregunta, "¿Además del **texto básico**, usa el alumno otros libros?" Aunque la planificación y administración de la encuesta fue problemática, sin embargo proveyó evidencia sobre qué libros eran utilizados en las escuelas primarias de Guatemala, tanto de editoriales privadas como gubernamentales. De acuerdo con las observaciones que hice durante seis meses del año escolar 1990, en siete escuelas primarias en los departamentos de Sacatepéquez y Chimaltenango, los libros de editoriales privadas se usan más que los libros impresos por el Ministerio de Educación.

### *Instrumentos y procedimientos de análisis*

El instrumento de análisis de contenido de los cuentos *(Story Evaluation Form-SEF)* creado para este proyecto sostiene que hay una correspondencia numérica entre la frecuencia de la incidencia de una categoría y el grado de énfasis otorgado por el autor del libro a una imagen o actitud dada. En el formulario SEF se anotan datos cuantitativos en cuanto a las categorías de etnicidad, clase social y el tipo y sitio de la interacción étnica de los personajes del cuento. Además de los datos cuantitativos del SEF, también se incluyen en este informe algunas selecciones de los libros para ilustrar la naturaleza de las imágenes étnicas.

Cada uno de los cuentos de los libros de lectura se constituyó en unidad de análisis. Se leyó, línea por línea, cada cuento y luego, usando el formulario SEF, se asignó a cada cuento un "número de identificación" empezando con el



1227

uno y procediendo por orden hasta el último cuento. En cada uno de estos cuentos se consideró el tipo de personaje, la clase social y el tipo y sitio de interacción étnica. Finalmente, se calculó el número total de entidades en cada categoría para todos los cuentos. Este último paso permitió la identificación de los patrones de imágenes étnicas proyectadas y facilitó la comparación entre libros.

El instrumento de análisis de las ilustraciones *(Illustration Evaluation Form-IEF)* fue creado para proveer datos cuantitativos en cuanto a las imágenes proyectadas en las ilustraciones de los cuentos. Las categorías del IEF incluyeron la etnicidad de los personajes, el estilo de vestir de cada personaje, el tipo y ambiente de la interacción étnica. Se incluyó la categoría "estilo de vestir" porque provee una indicación de la etnicidad, clase social y estilo de vida, sea rural o urbano. Por ejemplo, los maestros y directores de escuelas emplearon el uso de ropa indígena tradicional, tales como caites (sandalias), corte (una tela larga que se usa en forma de falda), güpil (blusa bordada) y faja, para clasificar a los alumnos como pertenecientes al grupo indígena en el censo escolar. Por lo tanto los mismos criterios operaron en el IEF.

El IEF se empleó para evaluar cada ilustración en cada libro de lectura. Se le asignó a cada ilustración un número según su orden de aparición en el libro. Se anotó en el IEF el número de tipos de personajes y el estilo de vestir en cada categoría de cada ilustración. También se consignaron en el IEF el tipo de interacción étnica y el ambiente. Se calculó el número total para cada categoría. Este paso permitió la identificación de los patrones de proyección de imágenes étnicas y facilitó la comparación entre libros.

## Resultados del análisis del contenido de los cuentos

Del análisis de los contenidos de los cuentos y de las ilustraciones de los libros de lectura gubernamentales y comerciales emergen varias diferencias significativas tanto en el interior de cada clase como entre ambas clases de editoriales. La **Tabla 1** presenta datos comparativos en cuanto a la etnicidad de los personajes de dos categorías de textos gubernamentales (la serie **Texto básico** impresa por CENALTEX y los libros de idioma español y kaqchikel impresos por PRONEBI) y dos categorías de textos comerciales (guatemalteco y no guatemalteco). Los personajes fueron organizados por etnicidad y según si eran personajes adultos o menores.

**TABLA 1**

**La etnicidad de los personajes en el texto de los cuentos**

| Tipo de libro | Porcentaje de personajes por etnicidad | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | índigena | español | ladino criollo | garífuna | no determinado |
| Texto básico | 34.5 | 3.4 | 0 | 0 | 62.1 |
| PRONEBI kaqchikel | 49.3 | 0 | 0 | 0 | 50.7 |
| PRONEBI español | 6.1 | 0 | 0 | 0 | 93.9 |
| Libros comerciales (no guatemaltecos) | 2.3 | 4.3 | 0 | 0 | 93.4 |
| Libros comerciales (guatemaltecos) | 4.5 | 4.3 | 0 | 1.1 | 90.1 |

La categoría "criollo" se refiere a los guatemaltecos nacidos en Guatemala que descienden de padres españoles. Se coloca junto con el grupo ladino porque los libros no hacen una clara distinción entre ambos grupos. La categoría "garífuna" se refiere a los descendientes de esclavos africanos traídos de la isla caribeña San Vicente y ubicados por los ingleses en la costa atlántica de Guatemala.

Los datos presentados en la **Tabla 1** demuestran, con dos excepciones, que la etnicidad de la mayoría de los personajes humanos en todos los libros de lectura, sean publicados por el gobierno o por editoriales particulares, no se menciona en el texto mismo de los cuentos. Es interesante observar que los libros de lengua española (PRONEBI), que fueron impresos para ser usados por el estudiantado indígena, muchas veces no contienen indicaciones específicas acerca de la etnicidad de los personajes en el texto del cuento. Los cuentos en los libros de idioma kaqchikel (PRONEBI) contienen el porcentaje mas alto de personajes indígenas de todos los libros analizados. Vale la pena notar que en las ilustraciones de los cuentos en idioma español y idioma kaqchikel de los libros impresos por PRONEBI, los personajes presentados sí son indígenas, de tal modo que al interpretar el texto junto con su ilustración, la mayoría de los personajes pasaron de la categoría "no determinado" a la categoría "indígena".

## *La etnicidad de los personajes en libros gubernamentales*

Dentro de la categoría de libros impresos por imprentas gubernamentales, se identificaron más personajes indígenas en el texto de los cuentos de la serie **Texto básico** y de los libros de idioma kaqchikel (PRONEBI) que en los libros de idioma español (PRONEBI). En estos últimos se entendió que la identidad étnica de los personajes era la indígena. (Esto fue confirmado por las ilustraciones que acompañaron el texto.) En las ilustraciones de los libros de idioma español y kaqchikel (PRONEBI) se presentaron más personajes indígenas que en los libros de la serie **Texto básico**. En los libros publicados por PRONEBI, en particular, casi todas las ilustraciones proyectaron imágenes de la vida rural tal como muchos de los mayas la viven hoy.

Muchos temas en los cuentos de los libros impresos por PRONEBI reforzaron los valores mayas en cuanto al respeto por el prójimo y por el ambiente y la necesidad de controlar el espíritu de avaricia. Por ejemplo, un tema común expresado en un cuento para 2do. grado del libro **Idioma español: segundo grado** (PRONEBI) fue un encuentro en que un cazador a través de un fantasma, quien protege animales salvajes, aprendió respeto para su caza. En otros cuentos se promovieron las creencias mayas de folklore tradicional tal como observar los diseños que forman las aves en medio vuelo para predecir la venida de lluvia.

En contraste, los cuentos en la serie **Texto básico** y en los libros comerciales contenían menos imágenes relacionadas con la cultura campesina del indígena y más imágenes derivadas de culturas urbanas occidentales. En los cuentos de la serie **Texto básico** pocas veces se enfatizaron las leyendas mayas o la cultura campesina aunque se incluyeron varias fábulas y leyendas de origen europeo o de medio oriente. En una lección del **Texto básico de nivel primario** sobre el concepto de leyenda se exigía a los estudiantes: "Todos los guatemaltecos debemos interesarnos por el folklore de nuestra Patria. Sólo estudiándolo podemos comprender el pasado de nuestro pueblo" . Aunque en la lección se ofrecían varias sugerencias para actividades relacionadas con la identificación y recopilación de leyendas locales, no se mostraron cuentos de la cultura indígena. Sin embargo, la lección sí presentó el único cuento de folklore de todos los libros gubernamentales relacionado con los habitantes españoles durante el período colonial.

Estos ejemplos de las diferencias entre la serie **Texto básico** y los libros de PRONEBI indican una tendencia de los libros de la categoría anterior de proyectar imágenes no relacionadas con la vida cotidiana de la mayoría de los estudiantes guatemaltecos que son los mayas. Al presentar imágenes propias de la clase media urbana, los libros de la serie **Texto básico** apoyan y promueven valores que sirven los intereses de la élite ladina. Al dejar fuera del currículum oficial las imágenes de los mayas modernos, esta serie, por omisión, lleva indirectamente al estudiantado el mensaje de que ser guatemalteco es ser ladino de clase media. Por otro lado, los libros de PRONEBI presentan la

*Mire lo que pasa cuando Ana María Kaufman y la editorial que mejor conoce la reforma educativa se ponen a trabajar juntas:*

*Solicite al promotor la entrega de estos materiales

*Incluye abecedarios, calendarios, agendas de cumpleaños, pósters, fichas, líneas de tiempo, agendas de actividades, etc.

**Santillana**

E G B

Beazley 3860 (1437) Buenos Aires Tel.: 912-7220/7430 -Fax: 912-7440
**Delegación Rosario** Montevideo 611 (2000) Rosario/Santa Fe-Tel. y fax: (041) 24-9762
**Delegación Córdoba** Bolívar 376 (5000) Córdoba-Tel y fax: (051) 21-4769

tendencia a proyectar solamente imágenes de la vida rural que tienen poca relevancia para los alumnos indígenas urbanos.

### *La etnicidad de los personajes en los libros comerciales*

Los libros comerciales guatemaltecos y no guatemaltecos contienen más imágenes representativas de una cultura urbana occidental y de la clase media que los libros gubernamentales. De los 20 libros comerciales analizados, algunos de los más usados no fueron publicados en Guatemala y, por lo tanto, no proveen imágenes étnicas de la sociedad guatemalteca. Los libros publicados en Guatemala, presentan más personajes indígenas que los libros no guatemaltecos. Sin embargo, las publicaciones guatemaltecas, cuando incluyen cuentos con personajes indígenas, por lo regular muestran imágenes positivas de la cultura maya precolombina desligándolas de la presente cultura indígena. Este fenómeno pone énfasis en la idea preferida por el sector dominante de que el desarrollo cultural maya existía antes, pero no después, de la llegada de los españoles al hemisferio.

Otro aspecto de esta ideología se manifiesta en otros cuentos en los cuales se proyecta una imagen romántica de una cultura maya invariable a través de los siglos. Esta última idea ha formado parte central del prejuicio ladino en contra de los indígenas. Es decir que, según la ideología ladina, la falta de desarrollo económico y cultural de Guatemala se debe a la intransigencia maya.

Por otro lado, en los textos comerciales, especialmente en los publicados en Guatemala, aparece una mayor cantidad de personajes designados como españoles que en los libros gubernamentales. Es común encontrar en estos cuentos descripciones negativas de las acciones de los conquistadores españoles, en especial en lo que se refiere a su trato con los indígenas.

### *Las imágenes de interacción étnica*

La interacción étnica aparece raramente, tanto en los libros gubernamentales como en los comerciales, fuera de los cuentos relacionados con la conquista española. Quizá este fue el resultado más significativo del análisis. Aunque ambas series gubernamentales (Texto básico y PRONEBI) afirman explícitamente el respeto para las diferencias culturales, ninguno de los libros analizados contiene cuentos que proyecten modelos de interacción étnica positiva.

De todos los libros analizados, sólo en uno del PRONEBI pudo encontrarse un cuento en que se hablaba, aunque indirectamente, de interacción étnica entre niños ladinos y una niña indígena. El cuento se encuentra en el libro de idioma kaqchikel para 3er. grado, **Ri Rucaj Kawuj: Rox Juna'** (Nuestro cuarto libro: tercer grado). En este cuento titulado "Ri Tzijonic" (La conversación) se combina una lección gramatical sobre palabras de respeto con una lección sobre relaciones interétnicas y respeto por uno mismo y por la propia cultura.

En este cuento, una niña indígena llega a su casa muy perturbada, después de salir de la escuela, porque piensa que algunos de sus compañeros ladinos se han burlado de ella. La niña pregunta a su madre por qué los niños la han llamado una "ixta." La madre le aconseja que no se enoje porque sus compañeros ladinos no han entendido lo que decían. Le explica que la palabra "xta" en su idioma kaqchikel es un término de respeto que precede inmediatamente al nombre de una mujer. La madre sostiene que los compañeros ladinos de su hija no sabían pronunciar bien la palabra. Esta explicación de la madre animó el espíritu de la niña.

Este cuento es importante porque presenta una interpretación positiva de la palabra "ixta", un término despreciativo usado con frecuencia por muchos ladinos para insultar o menospreciar a las indígenas. El texto encierra un mensaje para los niños indígenas acerca del respeto que la cultura maya tiene por la mujer y se hace sin atacar o despreciar directamente al grupo ladino. El cuento lleva también un doble mensaje porque incluye un modelo para los niños indígenas de como defenderse de los insultos por parte de los ladinos.

## Resultados del análisis de las ilustraciones

El significado de la proyección de imágenes étnicas en las ilustraciones de los textos se revela cuando se contrastan los datos de la **Tabla 1** y **2**.



1231

En la **Tabla 2** se manifiesta una diferencia clara en cuanto a la etnicidad de los personajes en los libros destinados a estudiantes indígenas y los destinados para uso general.

**TABLA 2**

**La etnicidad de los personajes en las ilustraciones**

| Tipo de libro | Porcentaje de etnicidad de caracteres | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | índigena | español | ladino criollo | garífuna | no determinado |
| Texto básico | 12.0 | 0.3 | 0 | 0 | 87.7 |
| PRONEBI kaqchikel | 87.8 | 0 | 0 | 0 | 12.2 |
| PRONEBI español | 67.0 | 0 | 0 | 0 | 33.0 |
| Libros comerciales (no guatemaltecos) | 2.1 | 1.6 | 4.3 | 0.1 | 91.9 |
| Libros comerciales (guatemaltecos) | 2.2 | 1.6 | 1.8 | 1.1 | 93.3 |

En todos los libros publicados por el gobierno, aproximadamente el 55.6% del total de los personajes que aparecen en las ilustraciones fueron identificados claramente como indígenas. No fue posible determinar la etnicidad de un 44.4%. Un análisis de las ilustraciones en la sección de idioma de la serie **Texto básico** y de los libros de idioma español y kaqchikel (PRONEBI), sin embargo, revela importantes diferencias. En la serie **Texto básico** sólo aproximadamente el 12% de las ilustraciones presentan personajes claramente identificados como indígenas, el 0.3% español, ni un solo personaje garífuna, y el 87% de una etnicidad no determinada con vestimenta en estilo occidental. Por otro lado, casi el 77.4% de los personajes en las ilustraciones de los textos de idioma español y kaqchikel (PRONEBI) son claramente indígenas. Sólo el 22.6% de los personajes en estos libros estan vestidos en estilo ladino con ropa occidental y no hay personajes que representen a los otros grupos étnicos.

Un resultado notable del análisis de las ilustraciones fue que tan sólo un libro, el **Texto básico nivel primario: Primero**, contiene ilustraciones en las que se presentan a niños, aparentemente, de diferentes grupos étnicos en interacción. En la sección de idioma de ese libro aparecen seis ilustraciones de interacción étnica. Y en cuatro de ellas, los niños y las niñas juegan en el campo escolar una variedad de juegos en grupos mixtos por su género y por su grupo étnico. En otra ilustración los niños y las niñas se saludan entre sí cuando entran a la escuela. En una sexta ilustración los niños y las niñas trabajan en sus escritorios mientras dos alumnos indígenas, una niña en traje tradicional y un niño vestido de pantalones y camisa occidental con caites (sandalia tradicional indígena), hablan con su maestra vestida al estilo occidental. Todas estas ilustraciones comunican el mensaje de alegría de estar todos juntos en la escuela.

El análisis del ambiente y del tipo de actividades de los personajes representantes de los distintos grupos étnicos fue también muy importante para nuestro estudio. Por ejemplo, en la serie **Texto básico**, cuando se presenta a los indígenas en actividades y ambientes identificables, están en clase o en el campo escolar en el 46% de las ilustraciones, en un ambiente rural en el 31% y venden su mercancía en el mercado en el 23%.

Las 92 ilustraciones de los libros de idioma español (PRONEBI) en las que se presentan a los indígenas en ambientes y actividades claramente detectables, éstos aparecen en un ambiente rural en el 37% de las ilustraciones, en la escuela en el 22% de los casos o mientras hacen una labor agrícola o manual pesada en el 16% de las ilustraciones. Sólo en aproximadamente un 4% de las ilustraciones se presenta a los indígenas realizando una labor técnica y en la mayoría de estos casos se trata del tejido.

En los cuatro libros de idioma kaqchikel (PRONEBI) la mayoría de las ilustraciones con personajes indígenas presentan a éstos en la escuela (9%) o en ambientes rurales (35%). Del 35%, en el 4% los indígenas realizan trabajo manual forzado, labor agrícola (15%), u oficios domésticos (11%).

En la serie **Texto básico** y en el libro **Mi pequeño tesoro** (CENALTEX) para 1er. grado, cuando se trata de interacción familiar en las casas casi siempre el escenario consiste en una casa de la clase media o media alta. Los libros de PRONEBI siempre presentan la interacción familiar en casas campesinas.

Estos resultados muestran una tendencia en los libros gubernamentales a presentar estereotipos de personajes indígenas en actividades relacionadas con una vida campesina de subsistencia. Con la excepción de maestras de escuela, no aparecen indígenas adultas en posiciones profesionales o técnicas en ningún libro gubernamental. Aunque los libros PRONEBI proyectan imágenes que corresponden más a la realidad y a la cultura indígena que los libros de la serie **Texto básico**, no ofrecen otras imágenes que las de la vida campesina a los alumnos indígenas.

En las ilustraciones de los libros comerciales sólo el 2.2% de los personajes pueden ser identificados claramente como indígenas, el 3.1% como ladino, el 1.6% como español, el 0.6% como garífuna y un 8% como europeo y asiático. Aunque casi el 92.6% de los personajes representan una etnicidad no determinable, existe una preponderancia de personajes con piel blanca o rosada, con pelo rubio o rojo y ojos azules. Las ilustraciones en los libros de las editoriales guatemaltecas enfatizan actividades escolares y recreativas mientras los libros de las editoriales no guatemaltecas proyectan actividades agrícolas, labores manuales pesadas y artesanía.

En estos libros comerciales cuando se incluyen ilustraciones de indígenas, casi siempre se los presenta en vestimenta precolombina. Las ilustraciones de interacción étnica se limitan a ilustrar aspectos de los conflictos entre los españoles y mayas durante la conquista. El dilema para los maestros tanto ladinos como indígenas es cómo crear, a partir de estos libros, un currículum que muestre el aporte de la cultura maya de ayer y hoy a la sociedad nacional guatemalteca.

## Conclusiones

Esta investigación demuestra que a través de un currículum nacional se promueve una determinada concepción de lo que es ser guatemalteco. Al presentar sólo las imágenes de la cultura maya precolombina y su destrucción por la conquista española se da sustento a la idea de la desaparición del indígena guatemalteco. Esta concepción se fortalece con la omisión de informaciones y de imágenes acerca de los mayas actuales y como consecuencia emerge la otra idea de que todos los guatemaltecos son iguales cultural y socialmente. Esa concepción forma parte de la ideología oficial, la cual justifica las relaciones sociales existentes a la vez que presenta una visión de un estilo de vida alcanzable sólo por unos pocos.

Sin embargo, este análisis revela que no todos los alumnos guatemaltecos tienen la misma experiencia de las imágenes culturales y étnicas y símbolos de prestigio. En especial, una minoría de alumnos indígenas, quienes participan en el programa bilingüe PRONEBI, encuentra un currículum que intenta dar legitimidad a su herencia indígena. No obstante, la mayoría de los estudiantes guatemaltecos, siendo o ladinos o indígenas aprenden un currículum, presentado por maestros ladinos, que ignora u omite muchos aspectos de la cultura moderna de los mayas y tampoco presenta modelos positivos de interacción étnica. Vale la pena preguntar si se puede llamar "nacional" a un currículum que proyecta imágenes y valores socioeconómicos fuera de la realidad de los estudiantes y que, a la vez, no atiende a las contribuciones históricas y culturales de todos los grupos étnicos que componen la sociedad.

## Bibliografía


Anyon, Jean (1978) "Elementary school social studies textbooks and legitimating knowledge." **Theory and Research in Social Education 6** (3), p. 40-55.

Anyon, Jean (1979) "Ideology and United States history textbooks." **Harvard Educational Review** 49, p. 361-386.

Anoyn, Jean (1983) "Workers, labor and economic history, and textbook content." En Apple, M. y Lois Weis (eds.) **Ideology and practice in schooling**. Philadelphia: Temple University Press.

Apple, Michael A. y Lois Weis (1983) **Ideology and practice in schooling**. Philadelphia: Temple University Press.

Giroux, Henry A. (1981) **Ideology, culture and the process of schooling**. Philadelphia: Temple University Press.

Giroux, Henry A. (1983) **Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition**. Granby, MA: Bergin and Garvey Publishers, Inc.

Sleeter, Christine E. y Carl A. Grant. (1991) "Race, class, gender and disability in current textbooks." En Apple, M. y Linda K. Christian-Smith (eds.) **The politics of the textbook**, London: Routledge.


## XIX Congreso Mundial de la FIPLV

La **Federación Internacional de Profesores de Lenguas Vivas** ha organizado su **XIX Congreso Mundial** que tendrá lugar en Recife, Pernambuco, Brasil, del 24 al 26 de marzo de 1997: "Por una comprensión intercultural en el siglo XXI. El aprendizaje de lenguas en un contexto humanístico". El congreso, cuya comisión organizadora está presidida por el Dr. Francisco Gomes de Matos, está organizado por la Universidad Federal de Pernambuco.

Temas específicos a tratar:

- Enseñanza para niños y adolescentes
- Estrategias en el aula
- Formación de profesores como interculturalistas
- Literatura y enseñanza de lenguas
- Nuevos enfoques humanísticos para el aprendizaje de lenguas
- Política lingüística y didáctica de las lenguas
- Tecnología en la enseñana de las lenguas
- Traducción y percepción intercultural
- Turismo y aprendizaje de lenguas

Se podrán presentar propuestas para ponencias, talleres pedagógicos y paneles en general. La presentación de trabajos se encuentra abierta hasta el **22 de marzo de 1996**; deberá enviarse un resumen de un máximo de 200 palabras. Los envíos pueden hacerse a nombre de:
Comissao Organizadora
Departamento de Letras
Centro de Artes e Comunicacao
**Universidad Federal de Pernambuco**
**50.740-530Recife, Pernambuco. Brasil**
**Fax: (081)326-8670**
Correo electrónico: FIPLV@ NPD.UFPE.BR

## Tercer Congreso de Las Américas sobre Lectoescritura

Del 9 al 11 de julio de 1997, se llevará a cabo en **San Juan, Puerto Rico**, el **Tercer Congreso de Las Américas sobre Lectoescritura**, presidido en esta oportunidad por la Dra. Diana Rivera Viera.

Los objetivos propuestos son: continuar con el diálogo ya iniciado en los congresos anteriores en Venezuela y Costa Rica; compartir el trabajo investigativo, teórico y práctico en el campo de la lectoescritura y servir de foro profesional para los educadores latinoamericanos.

Los organizadores invitan a educadores e investigadores a presentar propuestas que representen perspectivas nuevas en el campo de la lectoescritura. Las mismas podrán ser teóricas, investigativas y/o prácticas, el plazo para su presentación es hasta el **31 de agosto de 1996**. La presentación puede ser para un taller (2.30 hs) o una ponencia (1hora). En ambos casos deberá enviarse la siguiente información: nombre de el/los proponente/s; datos biográficos, profesionales, dirección, teléfono, fax, título de la presentación, resumen de la presentación (no mayor de 500 palabras), formato (taller o ponencia), equipo audiovisual necesario, información adicional que el ponente crea pertinente.

Mayor información puede ser requerida a:
Prof. Cristina Guerra
Tercer Congreso de Las Américas
sobre Lectoescritura
Facultad de Educación
**Universidad de Puerto Rico**
**Apartado Postal 23304**
**San Juan, Puerto Rico 00931-3304**
**Tel: (809)764-0000, ext.4456. Fax: (809) 763-4130**




BEST COPY AVAILABLE
1234

# DECLARACIÓN DE LOS EDUCADORES(AS) DE LAS AMÉRICAS

Durante el **II Congreso de las Américas de Lectoescritura**,
realizado en Costa Rica en agosto pasado,
se expidió una declaración que a continuación transcribimos:

Nosotros(as), educadores(as) de los países de esta América, orientados en los principios pedagógicos de la educación integral, firmemente convencidos de que todo proceso educativo está apoyado en bases filosóficas e ideológicas que orientan hacia acciones políticas en el hacer de la mujer y del hombre, fundamentalmente en los procesos educativos, y preocupados por el devenir de los cambios sin horizontes claros, todos(as) en una misma voz y con un solo palpitar del corazón; declaramos:

- La enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura es una herramienta para la libertad espiritual y colectiva del ser humano.
- Los principios de la educación integral son una vía para afirmar y defender la libertad del pensamiento, en una sociedad democráticamente participativa.
- La acción pedagógica de un nuevo(a) educador(a) debe buscar la dignificación del educando(a) y su entorno social.

Por todo lo anterior sugerimos:

- ▲ Incluir en los Congresos de Las Américas sobre lectura y escritura, temas que orienten hacia la reflexión filosófica, ideológica y política sobre los procesos de lectura y escritura.
- ▲ Promover acciones concretas en escuelas, comunidades organizadas, zonas rurales e indígenas, que permitan incorporar la mayor cantidad de personas a los procesos de lectura y escritura, respetando sus individualidades.
- ▲ Crear una red latinoamericana en defensa de los principios pedagógicos y políticos que impulsan el desarrollo de la educación pública en los pueblos de esta América.

Acompañados por el pensamiento del poeta costarricense Jorge Debravo e imbuidos por el respeto a los derechos humanos de su pueblo, expresamos:

*"No se puede callar ahora ni por conveniencia ni por cortesía. Cuando se decide, en cada instante, la suerte del hombre futuro, callar por conveniencia o por cortesía es un crimen.*
*No nos es permitido el silencio. No nos es permitido ser observadores o simples testigos de la lucha de nuestros pueblos. En una época como ésta, ser neutral es traicionar el destino del hombre."*

San José de Costa Rica, 25 de agosto de 1995.

*Norma Cuaranta de Truffer* (Argentina)
*Juan Guerrero* (Venezuela)
*Laura Ramírez Saborío* (Costa Rica)
*Heriberto Valverde C.* (Costa Rica)

# La alfabetización: un enfoque social

José Villalobos

*Profesor Asociado del Departamento de Idiomas Modernos, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela y estudiante de doctorado en Educación-Enseñanza del inglés, Facultad de Educación, Universidad de Iowa, Estados Unidos.*

## Introducción

Algunos investigadores (Graff, 1979; Luria, 1978; McDermott, 1977; Tannen, 1982), y el público en general, han definido la alfabetización simplemente como el proceso de aprender a leer y escribir para funcionar y responder a las exigencias de un sistema escolar determinado. Esta concepción de alfabetización refleja, en cierta manera, las limitaciones que han existido —y que existen— en algunas de las soluciones para resolver los problemas actuales relacionados con el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lectoescritura.

Haciendo una revisión bibliográfica de las diferentes concepciones de la alfabetización, he encontrado que los conceptos de la lectura y de la escritura han progresado desde la habilidad de leer un texto en voz alta hasta la habilidad de responder preguntas literales acerca del mismo (Clifford, 1984, Kaestle, 1985; Resnick y Resnick, 1977). A comienzos del siglo XX, la enseñanza de la lectura enfocaba aspectos relacionados con la enseñanza de "sílabas" y "sonidos" y el desarrollo de la "memorización" (Resnick y Resnick, 1977). Antes del siglo XIX, se entendía y se enseñaba la escritura como la habilidad de "copiar" textos de manera literal, y éste dependía del dominio de convenciones ortográficas como, p.e., las reglas de ortografía y los signos de puntuación (Heath, 1981). Más recientemente se describe la alfabetización como el uso de la lectura y la escritura: a) para construir significados a partir de textos escritos, b) como vehículos para el desarrollo del pensamiento de los individuos de una sociedad, y c) como eventos sociales donde los participantes se convierten en lectores y escritores independientes, utilizan la información escrita para aprender, y logran objetivos y metas individuales en una sociedad determinada (Myers, 1992). Según esta concepción se entiende alfabetización como el desarrollo y aplicación de estrategias particulares de lectoescritura para

lograr propósitos determinados y en contextos sociales específicos y no simplemente como un conjunto de destrezas relacionadas con la lectura y la escritura.

Sin embargo, mientras que las diferentes concepciones de la alfabetización se han ido modificando en respuesta a las exigencias de la sociedad, el foco de atención se ha centrado exclusivamente en el uso o usos funcionales de la lectoescritura.

En un sentido más amplio, la alfabetización es un proceso que involucra: a) cómo piensan y aprenden los integrantes de una sociedad, y b) cómo la sociedad se va transformando al operarse cambios en sus integrantes.

Es por ello que sería mucho más productivo concebir la alfabetización desde un punto de vista más amplio —un enfoque social—, que defina la alfabetización como la integración de los procesos de lectura y escritura para formar lectores y escritores independientes, tomando en cuenta tanto la manera de pensar de los individuos como el ámbito social que los enmarcan.

El propósito de este trabajo es presentar una síntesis conceptual relacionada con un enfoque social de la alfabetización. Para ello se combinan diversos aspectos sociales y la incidencia de éstos en la enseñanza de la lectoescritura. También se presenta el rol del docente y del estudiante dentro de esta concepción.

## Alfabetización, sociedad y cultura

Vygotsky (1978, 1985) enfatiza los orígenes sociales del lenguaje y del pensamiento, y conceptualiza los mecanismos por los cuales la cultura de una sociedad se convierte en parte del proceso de cómo una persona piensa, aprende, y cómo se relaciona con otras personas en un medio ambiente determinado. Mientras más dominio tenga una persona de las convenciones sociales de una cultura, más cambios se operarán en esta persona con respecto a sus procesos del pensamiento y razonamiento (Vygotsky, 1985). En este sentido, Applebee y otros (1986) señalan que los resultados del desarrollo individual de los procesos de la lectura y la escritura están condicionados por el contexto social que los enmarcan, y los resultados del desarrollo de la lectoescritura sólo podrán comprenderse en relación directa con ese contexto social.

Desde la perspectiva vigotskyana, la cultura de una sociedad juega un papel crucial en la manera como un individuo aprende los signos y los símbolos del medio ambiente en el cual se desenvuelve, y cómo estos signos y símbolos se impregnan de significado. Para Vygotsky, la cultura es el producto de la vida social y de la actividad social del ser humano. A medida que los individuos de una sociedad aprenden los signos de una cultura, estos individuos también aprenden a usar estos signos para moldear su pensamiento y, por consiguiente, obtener las herramientas necesarias para cambiar la cultura de esa sociedad. El aprendizaje de los signos y símbolos de una cultura se lleva a cabo primero, en interacciones con otras personas, y luego se internalizan para uso individual y personal (Vygotsky, 1985).

Varios estudios etnográficos acerca de la alfabetización se han llevado a cabo en diferentes culturas (Goody, 1968; 1986; Heath, 1983; Wagner, 1987). Estos estudios han demostrado claramente que las variaciones culturales influyen determinantemente en la manera cómo los eventos de lectoescritura son incorporados a las actividades diarias y comunes de la sociedad en cuestión. Estos estudios etnográficos han observado, descrito y analizado detalladamente cómo los integrantes de esas culturas interactúan entre ellos cuando usan materiales escritos. Muchas de estas interacciones sociales se realizan tanto entre los mismos participantes así como también entre los participantes y los materiales escritos (Heath, 1983, Shuman, 1983). En la práctica, estos eventos de lectoescritura siguen un patrón cultural que he dominado "patrones culturales de lectoescritura". Con este término quiero denotar el uso de prácticas específicas de la lectoescritura en grupos culturales específicos. P. e., leer el periódico antes, durante o después del desayuno, leer historietas a los niños antes de dormir, escribir cartas a familiares o amigos, y así sucesivamente.

De la misma manera cómo la cultura incide en el desarrollo de los procesos de lectura y la escritura, así incide la cultura en el proceso para estar alfabetizado. Algunos estudios (Cressey, 1983; Goody, 1977) se han llevado a cabo tomando como eje central el elemento "cultura". Estos estudios han intentado explicar la relación que existe entre culturas particulares y determinadas maneras o estilos de aprender. Los resultados de estas investigaciones han facilitado un mejor entendimiento y una mayor

comprensión con respecto a los diferentes usos que se pueden hacer de la alfabetización en distintas culturas y a través del tiempo. Sin embargo, ciertos educadores a menudo no consideran los procesos de la lectura y la escritura como fenómenos socioculturales, sino que prefieren entender estos procesos como cambios generales que se operan en los integrantes de un grupo social a medida que éstos se desarrollan.

## El enfoque social de la alfabetización y el docente

La forma cómo se conciba la enseñanza de la lectura y la escritura en un grupo social determinado está directamente relacionada con la forma cómo este grupo social concibe el desarrollo de estos dos procesos. En este sentido, cualquier proceso de alfabetización estará entonces apropiado al contexto social donde éste se lleve a cabo. Sin embargo, es necesario también considerar y analizar el proceso de alfabetización más allá de un grupo social específico, o de una comunidad local determinada, y conceptualizar este proceso en escalas mayores; p. e., la sociedad en general. Mientras que algunos individuos (estudiantes) leen y escriben simplemente para utilizar estos procesos y construir significados a partir de textos escritos y en forma de textos escritos dentro del aula de clase, estos individuos (estudiantes) necesitan también tener la oportunidad de leer y escribir no sólo para construir significados, sino también para transmitir éstos en forma oral y/o escrita, y así comunicarse con otros individuos con quienes se relacionan fuera del aula de clase.

Lo discutido hasta el momento nos permite tener las bases necesarias para concluir que:

a) Todo aprendizaje tiene una base social: la lectoescritura resulta del desarrollo de los procesos de la lectura y la escritura en un medio ambiente social determinado donde los individuos hacen un uso particular del lenguaje según sus necesidades inmediatas. La lectura y la escritura se desarrollan mejor en una atmósfera de colaboración social con otras personas y en los contextos cotidianos del hogar, la escuela y la comunidad. El uso (o usos) particular(es) que hagamos de la lectoescritura va(n) a ser un reflejo del medio social en el cual hayamos aprendido, bien sea del hogar o de la escuela. Si un docente en una aula de clase concibe los procesos de la lectura y la escritura como un conjunto de destrezas aisladas que sólo sirven para decodificar mensajes y sin ninguna aplicación fuera del aula de clase; entonces, este docente propiciará eventos de lectoescritura en forma aislada y desconectados de la realidad social en la cual están inmersos sus estudiantes. Por el contrario, cuando un docente concibe la lectoescritura como una actividad conjunta e integrada y útil para la construcción de significados; entonces, este docente facilitará eventos de lectoescritura teniendo en cuenta el propósito social que tiene la lectoescritura tanto dentro como fuera del aula de clase.

b) El desarrollo de la lectoescritura se realiza a través de una transacción constante y de la elaboración mutua entre los participantes del proceso: el desarrollo de la lectoescritura se puede resumir en una constante transacción entre el aprendiz y el texto que lee (lector) o el texto que escribe (escritor) con el objeto de construir significados (Rosenblatt, 1988). El proceso de construcción de significados se va desarrollando a medida que surgen interacciones entre el aprendiz (lector/escritor) y otros aprendices (otros lectores/escritores) que se encuentran a su alrededor. Al entender la lectoescritura como una transacción y como un proceso de elaboración mutua entre los miembros de un grupo social, se enfatiza la naturaleza social tanto del aprendizaje como de los procesos de la lectura y la escritura.

Ahora bien, ¿cuál debe ser el rol del docente y el rol del estudiante dentro de una concepción social de la alfabetización? Para responder a este interrogante es importante considerar el tipo o tipos de interacciones que se llevan a cabo dentro del aula de clase. Estas interacciones estarán determinadas por ciertas variables:

a) Control de la interacción: sería interesante determinar quién controla la mayor parte de las actividades que se realizan dentro de un aula de clase para promover aprendizaje. En este sentido, Applebee y Langer (1983) señalan que los estudiantes no deben ser vistos como simples recipientes pasivos de información sino como participantes activos dentro de un proceso de búsqueda constante de información y conocimiento. El docente debe diseñar actividades que fomenten y propicien la interacción entre todos los integrantes que participan dentro del proceso enseñanza/aprendizaje de la lectoescritura.

b) Contribución de cada participante: cuando



1293

estudiantes y el docente interactúan y comparten lo que hacen, entonces estos estudiantes se involucran más y mejor en las actividades previamente planificadas por el docente. El docente cumple la función general de planificar, coordinar y guiar las actividades a desarrollar, y los estudiantes también participan en las decisiones que se vayan a tomar. De este modo, el docente:

1) se convierte en un facilitador y negociador, es quien sugiere a sus estudiantes y negocia con ellos las actividades tendientes a promover y compartir nuevos conocimientos dentro del aula, y

2) comparte con sus estudiantes los deberes y responsabilidades y juntos van construyendo los conocimientos que se necesitan en cada clase a lo largo de un curso determinado (Villalobos, 1991).

## Conclusiones

Un enfoque social de la alfabetización implica un cambio en los roles que desempeñan tanto el docente como los estudiantes. Estos nuevos roles se basan en una cooperación social que se lleva a cabo a través de la interacción constante de los participantes del proceso en un ambiente social que promueva la construcción de significados.

Un enfoque social de la alfabetización debe conducir a docentes y estudiantes a que piensen más detenidamente en las experiencias reales de enseñanza/aprendizaje que se pueden obtener con el lenguaje (la lectura y la escritura), así como también a tomar más en cuenta el entorno sociocultural, ya que este entorno juega un papel decisivo en el proceso por el cual atraviesan los integrantes de una sociedad para alfabetizarse. Debemos recordar que el (los) usos(s) de la lectoescritura variará(n) a medida que la cultura varíe.

## Referencias bibliográficas


Applebee, A.N. y A.J. Langer (1983) "Instructional scaffolding: Reading and writing as natural language activities". **Language Arts**, 60, pp.168-175.

Applebee, A.N. y J.A. Langer y I.V.S. Mullis (1986) **Writing trends across the decade, 1974-1984**. Princeton, N.J.: Educational Testing Service.

Clifford, G.J. (1984) "Buch and lesen: Historical perspective on literacy and schooling." **Review of Educational Research**, 54 (4), pp.472-501.

Cressey, D. (1983) **Literacy and the social order**. New York: Cambridge University Press.

Goody, J. (1968) **Literacy in traditional societies**. London: Cambridge University Press.

Goody, J. (1977) **The domestication of the savage mind**. New York: Cambridge University Press.

Goody, J. (1986) **The logic of writing and the organization of society**. Cambridge: Cambridge University Press.

Graff, H.J. (1979) **The literacy myth**. New York: Academic Press.

Heath, S.B. (1981) "Toward an etnohistory of writing in American education." En M.Farr Whiteman (ed.) **Variation in writing: Functional and linguistic-cultural differences**. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Heath, S.B. (1983) **Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press.

Kaestle, C.F. (1985) **The history of literacy and the history of readers. Review of research in education** (vol. 12). Washington: American Educational Research Association.

Luria, A.R. (1978) "The development of writing in the child." **Soviet Psychology**, 16, pp.65-114.

McDermott, R. (1977) "Social relations as contexts for learning in school." **Harvard Educational Review**, 47 (2), pp.198-213.

Myers, J. (1992) "The social contexts of school and personal literacy" **Reading Research Quaterly**, Vol. 27 (4), pp. 297-334.

Resnick, D.P. y L.R. Resnick (1977) "The nature of literacy: an historical exploration." **Harvard Educational Review**, 47 (3), pp. 370-385.

Rosenblatt, L. (1988) Writing and reading: The transactional theory. **Technical Report**. University of Illinois at Urbana-Champaign. ERIC Document 292 062, pp. 1-17.

Shuman, A. (1983) "Collaborative literacy in an urban multiethnic neighborhood" **International Journal of the Sociology of Language**, 42., pp. 69-81.

Tannen, D. (1982) "The oral/literate continuum in discourse." En D. Tannen (ed.) **Spoken and written language: Exploring orality and literacy**. Norwood, NJ: Ablex.

Villalobos, J. (1991) "El lenguaje integral y el rol del docente." Ponencia presentada en el III Congreso Latinoamericano de Lectoescritura. Fascículo 1: **El lenguaje integral**. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.

Wagner, D.A. (1987) **The future of literacy in a changing world**. Oxford: Pergamon.

Vygotsky, L.S. (1978) **Mind in society**. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L.S. (1985) **Vygotsky and the social formation of mind**. Cambridge, MA: Harvard University Press.

# Adquisición de la puntuación: usos y saberes de los niños en la escritura de narraciones

*Iúta Lerche Vieira Rocha*

Profesora de la Universidade Federal de Ceará, Brasil.

Informe acerca de la **Tesis de Doctorado en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de la Lengua** de la Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, dirigida por la Doctora Mary Aizawa Kato y defendida el 17 de mayo de 1994. En las universidades brasileñas, forma parte del ritual de defensa de las tesis de Maestría o Doctorado, la presencia de un Director. Sin embargo, su papel se limita a la presentación del examinado y de los examinadores, y es a éstos a quienes corresponde hacer los comentarios. En calidad de miembro integrante de la mesa examinadora, Nadja da Costa Ribeiro Moreira formula las apreciaciones incluidas al finalizar este artículo.

## Introducción

El presente estudio, de carácter exploratorio, pretende ampliar el conocimiento de la psicogénesis de la puntuación, investigando cómo los niños la utilizan en textos narrativos y lo que manifiestan saber acerca de ella.

A fin de esclarecer los procesos de adquisición de la puntuación e inferir el modo de facilitar su enseñanza, se examinó inicialmente cómo se desarrollaron las marcas gráficas de la puntuación en la escritura occidental, generándose así una amplia reflexión lingüística sobre el tema.

Se consideró que para entender el modo como el niño adquiere la puntuación no basta con examinar su producción escrita, ni tampoco hacerlo a través de una única modalidad discursiva, sino que es preciso contrastar diferentes actos de escritura (como narración y diálogo), explorar otras dimensiones del acto de escribir (como la producción y la revisión, enfocando el texto manuscrito y el impreso, en la escritura propiamente dicha y en la lectura de lo escrito) y, además, investigar lo que el niño piensa o sabe sobre la puntuación que utiliza (hipótesis o criterios para puntuar). En síntesis, se consideró que las respuestas no están solamente en la letra muerta del producto escrito sino también en el **proceso**.

Dos hipótesis amplias guiaron esta investigación:

1) La idea de que el surgimiento de la puntuación no ocurriría de forma aleatoria, sino que habría un momento propicio para su aparición y de que los niños aprenderían a operar con este sistema de signos complementarios a la información alfabética de la escritura, recurriendo no sólo a la enseñanza escolar, sino, sobre todo, explorando los usos y convenciones, redescubriendo las propiedades del lenguaje, así como lo hacen al adquirir otros aspectos de la escritura anteriores a la escritura ortográfica. En este caso, podría haber una dirección en el surgimiento y hasta en la diversificación de los signos de puntuación.



1240

2) Se admitió la posibilidad de que la puntuación esté vinculada con otros factores de la escritura que no se abordan directamente en la enseñanza escolar. En este caso, se les dio relevancia a aspectos de la **forma** (como el dominio de la organización gráfico-espacial del texto) y a aspectos de la **función** (como el contraste entre distintos actos discursivos).

A partir de estas hipótesis, se elaboró el diseño experimental de esta investigación, que se realizó en dos etapas. La primera de ellas, se dedicó al análisis de la **producción** de 115 textos (recuentos de *"O Chapeuzinho Vermelho"* —Caperucita Roja—) por niños de 1ro. a 3er. grado de dos escuelas primarias de Ceará, una pública y otra privada. La segunda etapa consistió en el análisis de 29 entrevistas acerca de la **revisión** de 3 fragmentos redactados en la primera fase de la investigación (dos versiones sin puntuación —una de ellas con formato gráfico definido, otra sin formato— y una tercera versión donde sólo había comas, bien y mal colocadas).

El abordaje cuantitativo de la primera etapa permitió crear un cuadro de referencia para la interpretación de los datos cualitativos de la segunda fase que, a su vez, esclarecería los datos iniciales. Ambos procedimientos, apoyados en el estudio diacrónico y sincrónico de la puntuación, proporcionaron evidencias para una comprensión más abarcadora del problema.

## Resultados de la investigación

En medio de las contradicciones y ambigüedades de la puntuación, a lo largo de esta investigación se procuró clarificar la comprensión de la construcción individual del sistema por parte del niño. Entre los principales resultados del trabajo se destacan:

**1. Surgimiento de la puntuación**. La puntuación es una adquisición tardía, que tiene lugar cuando el niño ya comprende la naturaleza alfabética del sistema escrito y se vuelca hacia los problemas ortográficos (alrededor del 2do. grado). Por esta razón, la puntuación apareció poco en los textos de la muestra (27% de los sujetos no puntuaron sus textos y 53% tuvieron baja puntuación) y se fue diversificando lentamente con una distribución inestable. Si la puntuación no fue frecuente en la producción textual, mucho menos frecuente fue en la revisión o verbalización de por qué puntuar. (La puntuación pareció poco **visible** para los niños más pequeños que se centraron más en el contenido que en la forma de los textos.)

Aunque el desarrollo de la puntuación no puede ser explicado directamente por factores como la edad, el nivel socioeconómico o la escolaridad (como ya señalara Ferreiro, 1991, con relación al español), los datos de la producción y revisión de los textos revelaron un movimiento lento, haciéndose más visible la habilidad de puntuar a medida que aumenta la escolaridad. También en las tareas de revisión, esto fue atribuido al desarrollo de la propia habilidad para revisar, que aumenta en el mismo sentido.

**2. Desarrollo de la puntuación: el camino de la adquisición y la distribución de los signos en los textos.** Por los datos de la muestra, la adquisición de la puntuación sigue una determinada dirección, siendo adquirida **de afuera hacia adentro** (o del todo a las partes). De esta manera, los niños primero marcan los límites externos del texto —más visibles y necesarios— (final del texto y de parágrafos o episodios), guiándose por criterios gráfico-espaciales; y en segundo término, se concentran en el detalle interno (frases y partes de frases), observando criterios funcionales-discursivos.

En la muestra de textos analizada, se encontró una relación entre el dominio general de la puntuación y la habilidad para puntuar el texto externamente. Además, la propia puntuación interna apareció más entre los que ya puntuaban externamente. El uso de la mayúscula inicial fue considerado como un indicador de madurez para puntuar, visto como la primera marca utilizada para delimitar el texto. El conocimiento explícito que los niños tienen de su uso evidencia la atención prestada a los factores gráfico-espaciales puestos en juego en la puntuación, en este caso facilitado por la enseñanza escolar.

En el género textual estudiado, la **puntuación interna** apareció como reflejo de cambios discursivos en el curso de la narración. La necesidad de diferenciar el discurso narrado del discurso hablado —que introduce a los hablantes— desencadenó la puntuación, haciendo que se concentrase compactamente en los tramos en discurso directo, sobre todo en el llamado diálogo canónico de *"O Chapeuzinho Vermelho"*, con un ritmo creciente e incitante (que llegó a provocar alteraciones en las estrategias para puntuar los propios diálogos).

La puntuación también se concentró en determinados espacios visual o auditivamente notables, como



124

las **listas**, las **palabras repetidas**, las **onomatopeyas**, los **fragmentos de música** dentro del texto y **la conjunción y + verbo declarativo**. Estos resultados vienen a confirmar los hallazgos de Ferreiro (1991) sobre la puntuación de niños mexicanos y argentinos, indicando la existencia de un proceso similar en lenguas diferentes.

Además, los datos ponen en evidencia que los niños perciben primero el **lugar** donde puntuar y sólo posteriormente llegan a discriminar, de acuerdo con el contexto, qué tipo de signo utilizar.

**3. La diversificación de los signos de puntuación**. También se observó una **dirección** en la diversificación de la puntuación. El registro de las combinaciones por número de signos variados y de sus usos en los diferentes contextos, reveló que surgen **en secuencia y en conjuntos afines**, lo que sugiere que la puntuación es adquirida en un sistema de unidades que se definen en contraste con otros signos. O sea, la frecuencia de un signo va aumentado y se consolida (pasa a ser usado en forma discriminada) cuando otro signo diferente pasa a formar parte del repertorio del sujeto. Este sistema estructurado parte de una combinación inicial muy simple que se va expandiendo gradualmente y encontrando explicaciones en las propiedades sintagmática y paradigmática de los signos de puntuación (Perrot, 1980, p.69).

Curiosamente, parece existir una afinidad entre esa secuencia de surgimiento de los signos en la adquisición (diversificación) y la propia trayectoria de la puntuación en la historia. En el caso de los niños de la muestra, la secuencia de signos en grupos de variedades fue más o menos equivalente a su introducción en el sistema de puntuación:

[.] + x
[.] [,] + x
[.] [,] [-] + x
[.] [,] [-] [:] + x
[.] [,] [-] [:] [?] + x (...)

**4. Relación entre la puntuación y el dominio del formato gráfico del texto *(mise en page)*.** El desarrollo de la puntuación infantil está íntimamente relacionado con los aspectos de organización textual, ya sea en la forma (formato gráfico-espacial) o en la función (actos discursivos). Tal vez la mayor contribución de este trabajo sea la de señalar **la íntima relación entre el dominio de la puntuación y el dominio del formato gráfico del texto.** Esto sucede tanto en la organización gráfica global (externa) como en la organización interna (diferenciación gráfica in-tratextual entre narrativa y diálogo). En otras palabras, el desarrollo de la puntuación, como todo lo indica, se da paralelamente a la definición de un formato gráfico para el texto, de manera que:

a) La mayoría de los niños de la muestra no organiza gráficamente el texto, del mismo modo que puntúan poco o no puntúan el texto.

b) La puntuación y la organización gráfica del texto siguen la misma evolución a lo largo de la escolaridad. Así fue que recién en 2do. grado ambos factores se definieron en los textos de la muestra: surgió la organización paragráfica y la puntuación apareció con vigor.

c) La evolución de los dos factores ocurre de afuera hacia adentro: el formato global precede al formato interno del texto, así como la puntuación externa precede a la puntuación interna.

d) La organización interna del texto se desarrolla paralelamente a las tendencias de la puntuación (cantidad y variedad de signos) y a la extensión del texto, existiendo también una correspondencia con los tipos de signos utilizados.

No se confirmó la hipótesis de que los niños en la revisión puntuarían más el texto organizado que el texto "corrido", guiándose por las pistas gráfico-espaciales que contiene, aunque ellos habían considerado que este texto era el más fácil de revisar. Este resultado aparece en el gran número de niños con baja puntuación, parecería entonces que ellos aún no dan relevancia a la organización gráfica del texto, que esta organización les es indiferente (lo cual es un indicio de que los dos factores se dan juntos).

Comparando los datos tanto de la revisión como los de la producción, se verificó que la organización gráfica del texto no afectó la puntuación de los **diálogos**. Inclusive los textos sin formato gráfico definido tendieron a presentar alguna puntuación en los diálogos, aunque sin embargo, aparecieron diferencias en las estrategias de puntuación implementadas, reforzando el paralelismo entre los dos dominios.

Las estrategias más evolucionadas para repuntuar los diálogos surgieron de los sujetos cuyos textos ya aparecían diseñados en su primera redacción. Del mismo modo, hubo una mayor oscilación de la

puntuación (aumento o reducción en la cantidad y variedad de signos utilizados) en los textos que ya tenían una organización gráfica definida.

**5. Estrategias de puntuación en los diálogos y criterios infantiles para puntuar**. No es fácil para los niños concentrar su atención en todos los factores involucrados en la puntuación de distintos actos discursivos; muchas veces eso requiere un dominio integrado de recursos textuales, lexicales, sintácticos, rítmicos y hasta estéticos. Aun así, los niños presentaban soluciones variadas para el problema, demostrando ya tener sensibilidad para muchos de esos aspectos.

Los niños de la muestra fueron simultáneamente lógicos y creativos en las estrategias que empleaban, inclusive cuando puntuaban poco. En los diálogos distribuían la puntuación de forma criteriosa y muy variada, recurriendo a soluciones contrastivas y/o mixtas, combinando recursos lexicales, gráfico-espaciales (evidente en el uso consciente de las líneas del texto). Además, recurrieron a la superpuntuación, al juego ausencia/presencia de puntuación, puntuación de un tipo para las preguntas y de otro tipo para las respuestas. También en relación a esos aspectos hubo coincidencia entre los procesos de niños de diferentes nacionalidades (Ferreiro y Zucchermaglio, 1993).

Los procedimientos empleados en la puntuación de los textos redactados junto con las intervenciones de los niños en las entrevistas, permiten inferir que para ellos los criterios determinantes de la puntuación en este género textual eran los **gráfico-espaciales**, seguido de los criterios de naturaleza **discursiva** (delimitando los diálogos dentro de la narración).

La primera concepción orientó la puntuación externa, revelándose en la sensibilidad para la simetría gráfica, los cuidados en la organización, la disposición de la puntuación en los espacios de la página, la preocupación para puntuar en el final de las frases y el respeto de las mayúsculas. En este caso, se observó la influencia de la enseñanza escolar.

La segunda concepción surgió como reflejo de cambios discursivos en el curso de la narración, apareciendo en los espacios de habla dentro de la escritura, especialmente en el llamado "diálogo canónico" cuyo ritmo marcado provocó alteraciones notorias en la manera de puntuar.

**6. La contribución de los estudios diacrónicos para la comprensión de los procesos de adquisición de la puntuación.** Los estudios diacrónicos sobre la puntuación ofrecen más elementos para comprender la puntuación de los niños que los estudios sincrónicos (análisis de sus propiedades y funciones).

Así como la fluctuación y la ambigüedad de la puntuación pueden ser explicadas mejor considerando el modo arbitrario en que la puntuación fue introducida en el sistema de escritura y por la manera como se desarrolló históricamente, la construcción individual del sistema de puntuación también puede ser mejor comprendida tomando en cuenta su trayectoria histórica. Se pueden encontrar, realmente, muchas analogías entre ambos procesos:

a) La puntuación fue una lenta conquista en la historia de la escritura, del mismo modo que en la escritura infantil sólo surge cuando el niño ya comprendió la naturaleza alfabética de ese sistema y comienza a atender a los problemas ortográficos.

b) La secuencia de adquisición de los signos de puntuación en la historia es prácticamente la misma que encontramos analizando la evolución de la diversificación de los signos en la muestra, o en los patrones de organización interna de los textos (tipología de signos en la distinción entre narración y discurso directo). Lo mismo es aplicable al uso de las mayúsculas, que históricamente fue una de las primeras adquisiciones. En ambos casos, la complejización del sistema fue lenta y gradual.

c) La productividad de los signos de puntuación y la manera de puntuar de los niños guarda numerosas afinidades con los usos históricos. P.e.: el punto, el signo más empleado en la muestra y de forma polivalente, también acumuló diversas funciones durante un largo período de la historia. El empleo correcto de la interrogación tiene explicación en el hecho de que este signo ha tenido un uso unívoco en la historia. La lista, espacio privilegiado de la puntuación, también fue el primer tipo de escritura del que se tiene noticia. La mayor preocupación sobre los lugares donde puntuar y la adecuación de los signos, también sucedió históricamente, con una enorme fluctuación y una convivencia simultánea de varios sistemas de puntuación. Los diálogos insertos en la narración, como hacen los niños, también son encontrados frecuentemente en los textos arcaicos.



121

d) Así como los niños menores no sienten la falta de puntuación, cuando ella fue introducida en la escritura no era colocada en la composición, sino atribuida por el lector del texto en el momento de su lectura.

e) De la misma manera en que los niños no dan relevancia a los aspectos gramaticales, también en el sistema de escritura sólo posteriormente la puntuación reflejaría una motivación de orden gramatical. En los dos casos se observa la misma evolución de una concepción prosódica hacia una gramatical. Cuando el niño escribe no está centrado en la gramática, es mucho más sensible a los aspectos discursivos del texto que a su organización sintáctica (aunque ésta aparezca en el esfuerzo por delimitar el texto de forma coherente). El conflicto entre la motivación prosódica y la gramatical parece insoluble no sólo en relación a la adquisición, sino en cuanto al uso general de la puntuación.

Como se puede observar, existen muchas semejanzas entre la construcción del sistema de puntuación por los niños y su trayectoria histórica. En ambos casos está en juego la toma de conciencia de las propiedades fundamentales del lenguaje.

**7. Implicaciones pedagógicas del estudio**. Los datos de este estudio abren perspectivas interesantes para los maestros:

a) En primer término, la **actitud del maestro** ante los "errores" de puntuación y su lenta diversificación debería ser de más paciencia y tolerancia lingüística. Así como en otros aspectos de la adquisición de la escritura, también en este caso, los niños manipulan los signos de forma no convencional hasta que gradualmente se van aproximando a la norma. Sin embargo, es preciso saber que, tratándose de puntuación, esta "norma" es mucho más variable, inclusive en los redactores eficientes. Las contradicciones atraviesan el propio sistema instituido, reflejando no sólo sus peculiaridades históricas, sino también la fluctuación que deriva del hecho de ser un sistema codificado en la confluencia de lo oral y lo escrito, reuniendo varias propiedades, funciones y estilos.

Sabiendo que la puntuación surge más tarde que otros aspectos de la escritura y que su aprendizaje es muy variable, debe respetarse el ritmo del niño. Así también, es importante ver de manera constructiva los aparentes "errores". P.e., si la **ubicación** de los signos en el texto precede a su **adecuación** perfecta al contexto, es preciso percibir que cuando el niño emplea un mismo signo con diferentes funciones, distribuyéndolo en los lugares apropiados, no lo está haciendo de manera indiscriminada, al contrario, está muy cerca de elaborar las adquisiciones siguientes.

b) Si la habilidad de organizar globalmente el texto, junto con distinciones más detalladas entre actos discursivos diferentes (narración/discurso directo), tiene lugar paralelamente a la habilidad de puntuar, y si el dominio de la organización gráfica de la escritura es transferido de las formas impresas a las manuscritas, entonces hay otra razón para que los niños estén constantemente expuestos a la lectura. ¡Justamente para aprender a escribir y a puntuar!

c) Saber evaluar un texto incluye también sensibilizarse para percibir su organización gráfica. No se trata de una exigencia burocrática más para cumplir con la escuela o de otro criterio más de evaluación con fines dudosos, se trata de (re)conocer **visualmente** un texto más o menos evolucionado (gráficamente organizado) y de poseer elementos para establecer algunas expectativas sobre el desenvolvimiento de la puntuación.

d) Se descubrieron algunas aproximaciones entre factores que podrían funcionar como indicadores de la habilidad para puntuar. El uso de la mayúscula, podría constituir un primer indicador de madurez en la puntuación, así como la puntuación en los límites externos del texto. La organización gráfica y la extensión del texto también pueden indicar una mayor o menor madurez para puntuar.

A partir del formato gráfico del texto sería posible estimar el número de signos diferentes y también una extensión media del texto para determinadas etapas de escolaridad, lo que podría ser un instrumento para comprender la madurez textual del niño y para evaluar algunos aspectos de su escritura. (Conforme a los datos de la muestra, p.e., una narración de 2do. grado, sin distinción gráfica entre narración y discurso directo, probablemente tendrá de 0 a 2 signos de puntuación, siendo estos signos el punto o la coma y con una extensión por página de 16 a 17 líneas.)

e) La posibilidad de que la puntuación varíe en un texto, así como el hecho de que su extensión favorezca el surgimiento de puntuación, implicaría estimular a los niños no sólo a redactar con frecuencia, sino también a escribir textos más extensos y, preferentemente, que contengan cambios discursivos.

f) Si la frecuencia de la puntuación aumenta en los diálogos, y si su relevancia y ritmo también producen mayor variedad de puntuación, entonces sería interesante trabajarla primero a partir de textos **con diálogos** y cuyo ritmo fuese bien marcado, conteniendo repeticiones y paralelismos. Esto, además, no es nada difícil, pues como se sabe, la literatura universal es pródiga en cuentos de este tipo.

g) Si de acuerdo a lo manifestado por algunos niños es más fácil para ellos puntuar los textos que ya conocen, sería útil entonces que comiencen escribiendo narraciones conocidas.

Como se ve, a partir de las aproximaciones realizadas, se puede hacer mucho para facilitar el aprendizaje de la puntuación. Pero sobre todo, es necesario que el maestro de los grados iniciales sea más sensible a la **adquisición**, preocupándose menos por su **enseñanza** propiamente dicha. Conociendo el "trayecto" del desarrollo de la escritura y respetando la inteligencia del aprendiz, el maestro podrá apoyar mucho mejor los aprendizajes del niño, brindándole oportunidades de trabajar con aquello que de hecho, sea necesario en cada uno de los ricos momentos de la apropiación de la escritura.

## Palabras finales

Para concluir, se puede afirmar que las evidencias de esta investigación todavía están lejos de explicar todos los procedimientos y concepciones infantiles en la construcción del sistema de puntuación, pero seguramente aportaron nuevas relaciones, permitiendo avanzar en la indagación de este conocimiento y proyectar, también nuevas ideas para su enseñanza.

## Referencias bibliográficas


Catach, N. (1980) "La ponctuation." **Langue Francaise 45**. París: Larousse, febrero 1980, p.16-27.

Ferreiro, E. (1991) "L'uso della punteggiatura nella scrittura di storie di bambini di seconda e terza elementare." En Margherita Orsolini y Clotilde Pontecorvo (de.) **La costruzione del testo scritto nei bambini.** Florencia: La nuova Italia. p.233-257.

Ferreiro, E. y C. Zucchermaglio (1993) "Children's use of punctuation marks: the case of quoted speech." En prensa.

Perrot, J. (1980) "Ponctuation et fonctions lingüistiques." **Langue Francaise 45.** París: Larousse, febrero 1980, p. 67-76.


### Comentarios de Nadja da Costa Ribeiro Moreira

La tesis de Iúta Rocha viene a enriquecer el campo de los estudios dirigidos a la adquisición de la escritura. Su contribución se da tanto en el marco teórico como en el análisis e interpretación de los datos empírico. En el primero presenta una retrospectiva de los trabajos sobre puntuación, sistematizados con selectividad, rele-vancia y pertinencia, con lo cual contribuye a la difusión de información sobre su evolución histórica, sus propiedades y funciones (visión diacrónica y sincrónica).

En la búsqueda de respuestas para los usos de la puntuación —funciones, cantidad, variedad de signos— y las concepciones infantiles que guían sus usos, Iúta desarrolla su investigación en dos etapas: producción de textos y revisión con entrevistas, de la puntuación de textos con y sin organización gráfico-espacial (*mise en page*). El análisis de los usos de los signos escritos, de lo que los niños hacían con ellos y decían sobre ellos, le permitió llegar, a lo que (yo) considero, la principal contribución de su estudio: una "coincidencia verificada entre el surgimiento del formato externo (global) e interno del texto (en distintos actos discursivos) y el surgimiento de la puntuación".

El hallazgo de esa relación entre formato gráfico y puntuación, coincidentes no sólo en su surgimiento sino también en su evolución (dimensiones que transitan de una ausencia casi total en 1er. grado, hacia una consolidación en 3ro. y se orientan ambas de afuera hacia adentro —organización y puntuación externas anteriores a las internas—) además de enfatizar la importancia del trabajo con el texto (y no con frases), en las actividades de lectura y producción, como Iúta sugiere en sus reflexiones sobre implicancias pedagógicas, abre perspectivas para más investigaciones puntuales y estimulantes.

Las decisiones de naturaleza puramente conceptual que se refieren a aspectos gráficos, en los que confluyen características, elementos y relaciones de la lengua, requieren de otras investigaciones. Habla y escritura parecen ser sistemas distintos para el niño. La utilización gradual de recursos gráficos que no encuentran contraparte en la oralidad y sobrepasan aquello que es esencialmente fonográfico —como la segmentación de palabras, la organización gráfica, las convenciones ortográficas, los signos de puntuación— apoyan un enfoque interpretativo de la puntuación como desvinculada del habla. Esta investigación sobre la adquisición de esos recursos también refuerza ese enfoque.




1245

# Indice

## año 16 - 1995

### 1. Indice de títulos


Adquisición de la puntuación: usos y saberes de los niños en la escritura de narraciones. Sección Tesis recientes. IUTA LERCHE VIEIRA ROCHA. Año XVI, N° 4, p. 41-46.

Alfabetización: un enfoque social, La. JOSE VILLALOBOS. Año XVI, N° 4, p. 37-40.

Aprendizaje de la lectura y escritura, desde una perspectiva sociolingüística, El. SYLVIA SAILER MILLAS, MARIANELA AGUILERA GUZMAN, ANA MARIA XANDRE ROBOTHAM, ANA GONZALEZ VELASQUEZ Y JAIME BERMEOSOLO BERTRAN. Año XVI, N° 1, p. 35-43.

Construcción de lectores y escritores. MIRTA CASTEDO. Año XVI, N° 3, p.5-24.

Contenido y los alumnos de alto riesgo: estrategias prácticas para maestros, El. ALFREDO SCHIFINI. Año XVI, N° 2, p.25-31.

Curriculum nacional y la proyección de imágenes étnicas: Un análisis del contenido de los libros escolares guatemaltecos, El. RONALD WILHELM. Año XVI, N° 4, p. 27-35.

En la literatura infantil. ¿La diversidad lingüística coincide con una diversidad literaria? GEMMA LLUCH I CRESPO. Año XVI, N° 2, p.21-24.

Entorno y el maestro en diversas perspectivas de la alfabetización inicial, El. BERTA BRASLAVSKY. Año XVI, N° 1, p. 5-12.

"Hablar" en la escuela: ¿Para qué?... ¿Cómo? MARIA ELENA RODRÍGUEZ. Año XVI, N° 3, p.31-40.

Hacia una formación docente en comunicación.GABRIELA URRUTIBEHETY. Año XVI, N° 2, p.33-36.

Lectura, escritura y formación docente. MARIA EUGENIA DUBOIS. Año XVI, N° 2, p.5-12.

Placer de leer, El. ISABEL SOLE I GALLART. Año XVI, N° 3, p. 25-30.

Revalorización del estudiante bilingüe mediante un programa de lectura basado en literatura auténtica. IVONNE FREEMAN, YETTA GOODMAN Y MARISELA SERRA. Año XVI, N° 1, p.13-24.

Posible estrategia metodológica para la construcción inicial de la lengua escrita a partir de la competencia de' hablante, Una. HUGO SALGADO. Año XVI, N° 4, p. 15-26.

Problemática de la lectura en algunas escuelas de la provincia de La Pampa, Argentina, La. JULIA LLANES DE BUSCHIAZZO Y LEDA GARCIA DE FIORUCCI. Año XVI, N° 3, p.37-41.

Propuesta alternativa para estimular la comprensión lectora: una experiencia con niños de 5° grado. OCTAVIO HENAO ALVAREZ. Año XVI, N° 1, p. 25-34.

Razonamiento estratégico como factor de desarrollo de la expresión escrita y de la comprensión de lectura, El. JULIA SEQUEIDA Y GUILLERMO SEYMOUR Año XVI, N° 2, p.13-20.

Uso de carpetas dentro del enfoque de evaluación auténtica. MABEL CONDEMARIN. Año XVI, N° 4, p. 5-14.

Uso y función de las letras en el periodo prealfabético, El. (Comentario crítico a la tesis de Graciela Quinteros). Sección Tesis recientes. EMILIA FERREIRO. Año XVI, N°1, p. 44.

1216

## 2. Indice de autores


ALVAREZ, OCTAVIO HENAO. Propuesta alternativa para estimular la comprensión lectora: una experiencia con niños de 5° grado. Año XVI, N° 1, p. 25-34.

BERMEOSOLO BERTRAN, JAIME. (Ver Sailer Millas, Sylvia; Mananela Aguilera Guzmán; Ana María Xandre Robotham; Ana González Velásquez y Jaime Bermeosolo Bertrán.)

BRASLAVSKY, BERTA. El entorno y el maestro en diversas perspectivas de la alfabetización inicial. Año XVI, N° 1, p. 5-12.

CASTEDO, MIRTA. Construcción de lectores y escritores. Año XVI, N° 3, p.5-24.

CONDEMARIN, MABEL. Uso de carpetas dentro del enfoque de evaluación auténtica. Año XVI, N° 4, p. 5- 14.

DUBOIS, MARIA EUGENIA. Lectura, escritura y formación docente. Año XVI, N° 2, p.5-12.

FERREIRO, EMILIA. Sección Tesis recientes: El uso y función de las letras en el período prealfabético (Comentario crítico a la tesis de Graciela Quinteros). Año XVI, N°1, p. 44.

FREEMAN, IVONNE; YETTA GOODMAN Y MARISELA SERRA. Revalorización del estudiante bilingüe mediante un programa de lectura basado en literatura auténtica. Año XVI, N° 1, p. 13-24.

GARCIA DE FIORUCCI, LEDA. (Ver Julia Llanes de Buschiazzo y Leda García de Fiorucci.)

GOODMAN, YETTA. (Ver Freeman, Ivonne; Yetta Goodman y Marisela Serra.)

GONZALEZ VELASQUEZ, ANA. (Ver Sailer Millas, Sylvia; Marianela Aguilera Guzmán; Ana María Xandre Robotham; Ana González Velásquez y Jaime Bermeosolo Bertrán.)

LLANES DE BUSCHIAZZO, JULIA Y LEDA GARCIA DE FIORUCCI. La problemática de la lectura en algunas escuelas de la provincia de La Pampa, Argentina. Año XVI, N° 3, p.37-41.

LLUCH I CRESPO, GEMMA. En la literatura infantil. ¿La diversidad lingüística coincide con una diversidad literaria? Año XVI, N° 2, p.21-24.

ROCHA, IUTA LERCHE VIEIRA. Adquisición de la puntuación: usos y saberes de los niños en la escritura de narraciones. Sección Tesis recientes. Año XVI, N° 4, p. 41- 46

ROBOTHAM, ANA MARIA XANDRE. (Ver Sailer Millas, Sylvia; Marianela Aguilera Guzmán; Ana María Xandre Robotham; Ana González Velásquez y Jaime Bermeosolo Bertrán.)

RODRÍGUEZ, MARIA ELENA. "Hablar" en la escuela: ¿Para qué?... ¿Cómo? Año XVI, N° 3, p. 31-40.

SAILER MILLAS, SYLVIA; MARIANELA AGUILERA GUZMAN; ANA MARIA XANDRE ROBOTHAM, ANA GONZALEZ VELASQUEZ Y JAIME BERMEOSOLO BERTRAN. El aprendizaje de la lectura y escritura, desde una perspectiva sociolingüística. Año XVI, N° 1, p. 35-43.

SALGADO, HUGO. Una posible estrategia metodológica para la construcción inicial de la lengua escrita a partir de la competencia del hablante. Año XVI, N° 4, p. 15-26.

SCHIFINI, ALFREDO. El contenido y los alumnos de alto riesgo: estrategias prácticas para maestros. Año XVI, N° 2, p.25-31.

SEQUEIDA, JULIA Y GUILLERMO SEYMOUR. El razonamiento estratégico como factor de desarrollo de la expresión escrita y de la comprensión de lectura. Año XVI, N° 2, p.13-20.

SERRA, MARISELA. (Ver Freeman, Ivonne; Yetta Goodman y Marisela Serra.)

SEYMOUR, GUILLERMO. (Ver Sequeida, Julia y Guillermo Seymour.)

SOLE I GALLART, ISABEL. El placer de leer. Año XVI, N° 3, p. 25-30.

URRUTIBEHETY, GABRIELA. Hacia una formación docente en comunicación. Año XVI, N° 2, p.33-36.

VILLALOBOS, JOSE. La alfabetización: un enfoque social. Año XVI, N° 4, p.37-40.

WILHELM, RONALD. El curriculum nacional y la proyección de imágenes étnicas: Un análisis del contenido de los libros escolares guatemaltecos. Año XVI, N° 4, p.27-35.





1247

# lectura y vida

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA


**Cuota de afiliación individual: U$S 19.**

**Cuota de afiliación institucional: U$S 41.**

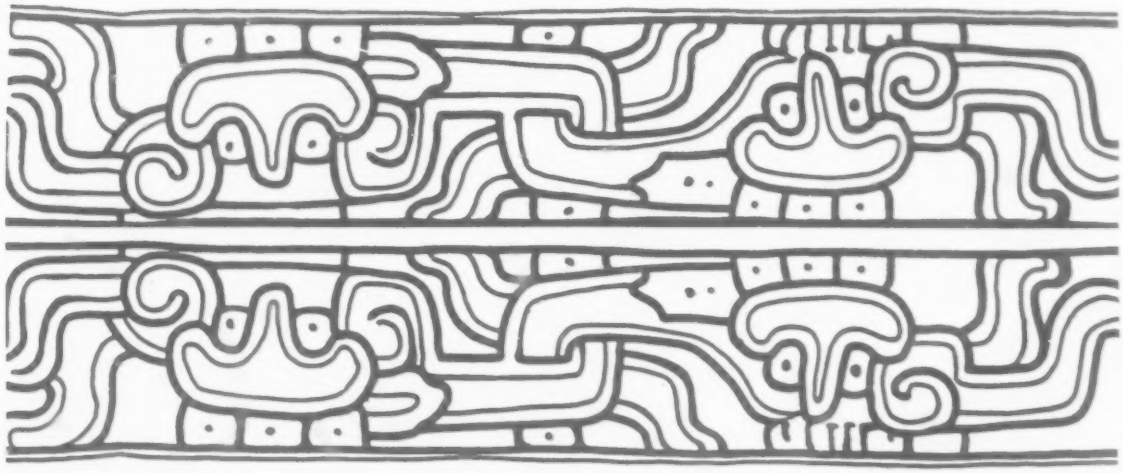
La afiliación anual a la Asociación Internacional de Lectura incluye **Lectura y Vida**, material informativo, descuento en congresos y publicaciones.

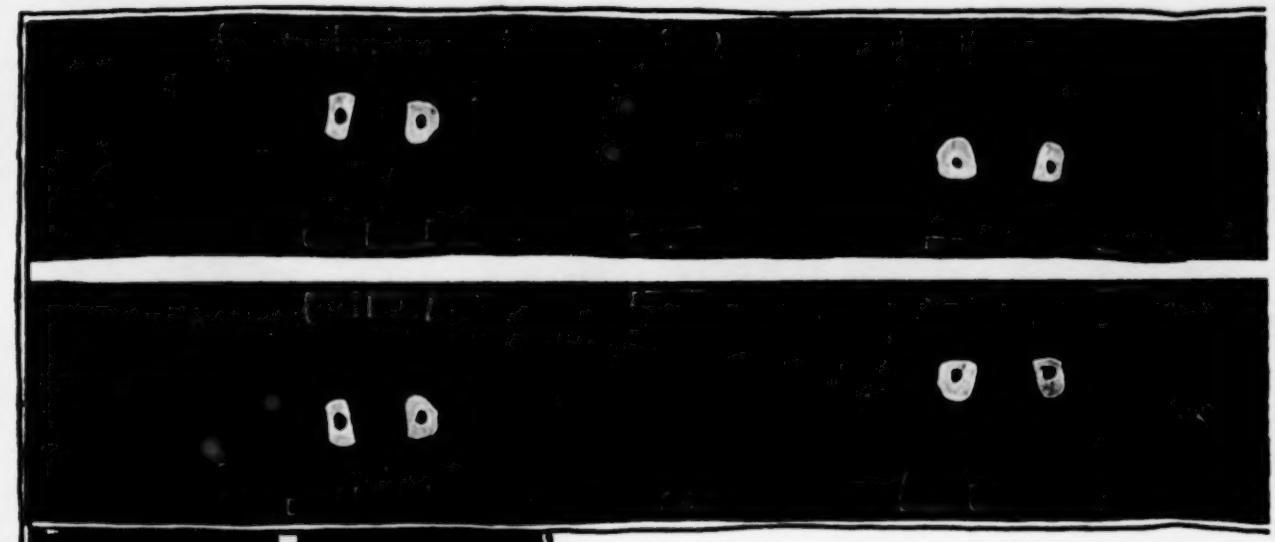
Cheque o giro en **dólares** sobre un banco de los Estados Unidos a la orden de la **Asociación Internacional de Lectura**, a:
IRA PO Box 8139 Newark,
Delaware 19714-8139, U.S.A.

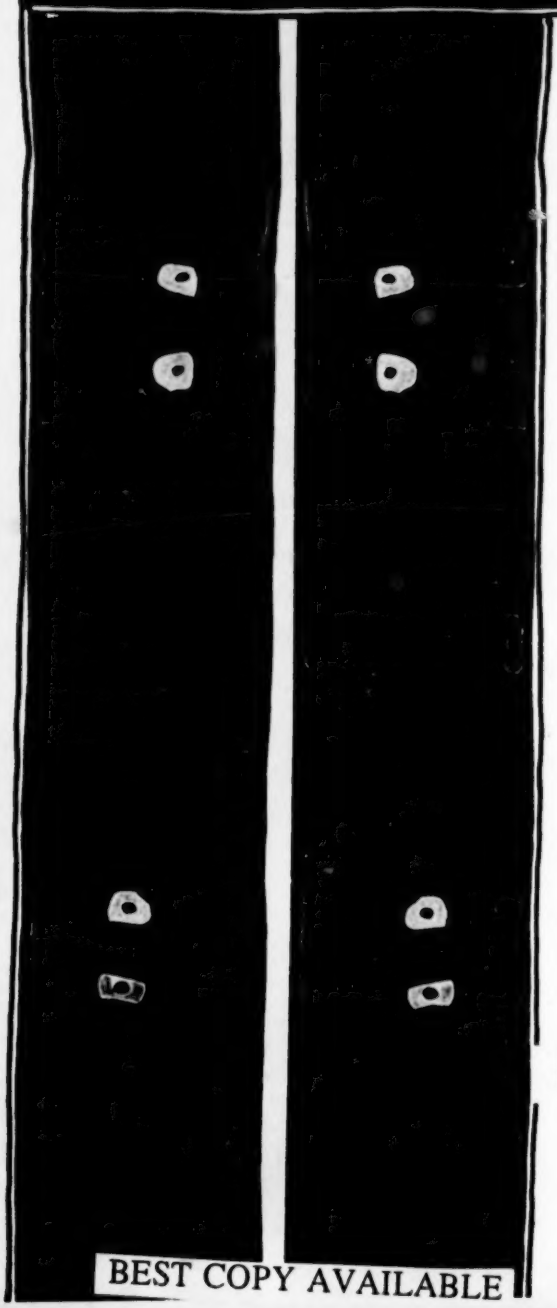
Argentina: Cheque o giro en pesos por el equivalente a U$S 19 ó 41 al cambio oficial, a:
Casilla de Correo 124, Sucursal 13
(1413) Buenos Aires, Argentina.

Recargo por correo vía aérea: U$S 10.


Redacción de **Lectura y Vida**
Lavalle 2116 - 8º B
(1051) Buenos Aires, Argentina
Tel. y FAX 953-3211
**Horario:** Lunes a viernes de 12 a 18 hs.





- Uso de carpetas dentro del enfoque de evaluación auténtica
- Una posible estrategia metodológica para la construcción inicial de la lengua escrita a partir de la competencia del hablante
- El curriculum nacional y la proyección de imágenes étnicas: un análisis del contenido de los libros escolares guatemaltecos
- La alfabetización: un enfoque social
- Adquisición de la puntuación: usos y saberes de los niños en la escritura de narraciones

BEST COPY AVAILABLE

BEST COPY AVAILABLE

Lavalle 2116 - Piso 8º Dto "B" - 1051 Buenos Aires